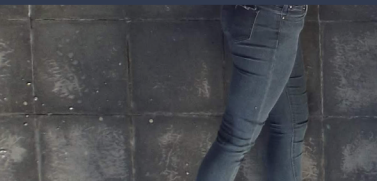
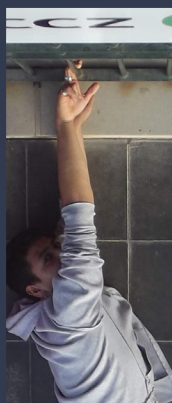


Integralidad **6** sobre ruedas



Vol. 6, n.º 1
Montevideo,
noviembre, 2020
E-ISSN: 2697-3197
ISSN: 2301-0614

**Dossier: Cuerpo, educación y enseñanza.
Sistematización de experiencias en un Espacio de Formación Integral
(Malvín Norte, 2016-2019)**

Contenido

- 3 Prólogo
Marina Camejo y Leticia Folgar
- 7 Sobre el *Dossier* Cuerpo, educación y enseñanza. Sistematización de experiencias en un Espacio de Formación Integral (Malvín Norte, 2016-2019)
- 7 Paola Dogliotti, Paula Malán, Juan Muiño,
Gabriela Rodríguez, Giannina Silva y Felipe Torres
- 13 Rito y juego: una mirada a la cotidianidad del Centro Juvenil Lamistá
Natalia Estela, Lucía Galusso y Agustina Pérez Pollero
- 26 Género y participación... Entre los usos del espacio y la palabra
Una experiencia en el Centro Juvenil Lamistá
Natalia Estela, Agustina Pons y Martina Purtscher
- 37 Sistematización del proyecto de convivencia escolar talleres multigrado.
Escuela n.º 268 Dr. Arturo Lussich (2018)
Gonzalo Acosta, Guzmán Arnaud y Lorena Mazullo
- 56 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, Nicolás Dos Santos y Enzo Ferraz
- 71 El Espacio de Convivencia en la Escuela n.º 267
Sofia Ferreira, Giuliana Risoto, María Vera, Fabiana Piñón, Raffaella Greco y Antonella Pérez
- 91 La producción de conocimiento en torno a la relación cuerpo, saber y enseñanza.
Consideraciones a partir de una experiencia de extensión
María Darrigol Lecuona, Paola Dogliotti Moro, Paula Malán, Juan Muiño, Gabriela Rodríguez, Giannina Silva y Felipe Torres

Comité Editorial:

Marina Camejo
Eugenia Villarmarzo

Comité Académico:

Agustín Cano
Antonio Romano
Beatriz Liberman
Carlos Santos
Cecilia Baroni
Eloísa Bordoli
Marcelo Pérez
María Eugenia Viñar
Natalia Laino

Equipo de diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República

Marina Camejo¹ y Leticia Folgar²

El año 2020, como cualquier otro año, ha llegado lleno de sorpresas, la pandemia de covid-19 es una de ellas. La extensión y lo que esta implica en particular el trabajo en territorio y el intercambio entre los diferentes actores universitarios y no universitarios han sido puestos en jaque. Un aspecto que se ha visto resentido en la extensión y en los contextos educativos es la relación con el cuerpo. Muchas de las preguntas que aún no han logrado responderse en este contexto son: ¿cómo propiciar los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando el otro queda confinado a un cuadrado en el monitor?, ¿cómo potenciar la relación entre los seres humanos cuando no podemos abrazarnos o dialogar sin que medie entre nosotros la pantalla o los metros dispuestos por el protocolo?, ¿cómo permanecer motivados cuando no hay espacio para el intercambio entre pasillos o al aire libre?, ¿cómo permanecer juntos aunque respetando el distanciamiento social?

Estas preguntas son solo una muestra de tantas otras que aparecen como ejes para reflexionar sobre el alcance de la extensión, sobre el alcance del cuerpo y sobre el lugar del cuerpo en la educación y en la extensión.

Este número que nos complace presentar da cuenta de las experiencias realizadas durante 2016-2019 en el Espacio

de Formación Integral (EFI) Cuerpo y educación en Malvín Norte, bajo la responsabilidad de Paola Dogliotti que junto a un equipo de docentes y estudiantes abordaron el lugar del cuerpo, del saber y del sujeto tanto en la enseñanza como en la educación. En la introducción del *dossier* el equipo de trabajo señala que se buscó teorizar, analizar y abordar las problemáticas educativas y de enseñanza desde el cuerpo. Desde una perspectiva integral, el cuerpo es el eje desde el que se piensa y se ponen en diálogo las dimensiones, el papel y el alcance que este posee en el ámbito educativo.

La integralidad, reconocida como uno de los desafíos más importantes que tiene la universidad (Cetrulo, 2015) supone la toma de partido por una postura epistemológica que desde ciertas desestructuraciones en lo relacional se propone construir nuevos conocimientos, trascendiendo las limitaciones en las que desde la academia más tradicional hemos sido formados. La potencialidad de la articulación que supone la integralidad en el interior de la institución universitaria ha sido fundamentada en reiteradas ocasiones en los últimos años (Arocena, 2010; Cetrulo, 2015; Santos, 2015; Cavalli, 2020) subrayando que no es la suma de funciones, sino la transformación de cada una de ellas en una nueva integración. Entendemos que la

1 Unidad de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar).

2 Unidad de Apoyo a la Extensión, Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Udelar.

producción del EFI Cuerpo y Educación presenta la fortaleza de esta forma de organizar la comprensión y la intervención sobre la realidad y de pensar las prácticas universitarias integrando lo que se investiga a lo que se enseña.

Desde las Unidades de Extensión nos interesa destacar algunos elementos que hacen a esta propuesta extensionista una vez que su naturaleza es interservicio pues participan docentes y estudiantes de la FHCE y del ISEF de la Udelar.

En primer lugar, destacar que el EFI está enclavado en un territorio con características particulares. Malvín Norte es un barrio en la zona sureste de Montevideo, que se ha ido transformando sostenidamente. Hasta la década del cincuenta se conformaba principalmente como zona de quintas, mientras que en la actualidad es un barrio que se conoce por sus grandes complejos habitacionales —Malvín Alto, Euskal Erría— junto a cooperativas de viviendas, zonas de casas bajas con jardines, asentamientos precarios y realojos.

Desde hace un par de décadas se trata de un barrio referenciado sistemáticamente como zona roja, en el cual ciertos sectores de la población encuentran vulnerados sus derechos en condiciones de vida muy precarias. Esto hace la opción de este EFI especialmente significativa, en su opción por aportar entre otras cosas a la calidad de las propuestas socioeducativas que en este territorio se despliegan.

La zona revela un entramado urbano diverso y complejo que incluye diferentes formas de uso del suelo e intervenciones urbanas que se superponen desde lógicas diferentes.

En Malvín Norte también encontramos a la Facultad de Ciencias, al ISEF, al Centro de Investigaciones Nucleares y al Instituto Pasteur como enclaves con una

presencia material en el territorio que se impone.

En el territorio la Red Educativa de Malvín Norte, con la que el equipo del EFI ha articulado su trabajo, tiene una larga trayectoria —surge a finales de la década de 1990— y asume funciones de articulación y coordinación de actividades entre instituciones educativas, sociales y de salud dirigidas a niñas, niños y adolescentes del barrio.

La orientación de la intervención de este EFI, se reafirma en la opción de trabajo con el Centro Juvenil Lamistá, —con una propuesta dirigida a adolescentes y gestionado por el Centro de Participación Popular—; y el Liceo n.º 42, en el que el Consejo de Educación Secundaria junto a Unicef promueve el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, programa que consiste en brindar apoyo pedagógico a estudiantes en situación de vulnerabilidad para evitar o disminuir la deserción.

También desde el trabajo con la Escuela n.º 268 y el Espacio de Convivencia que se lleva a cabo en la Escuela n.º 267 Euskadi el EFI ha propuesto poner el diálogo lo relativo al cuerpo y su abordaje desde lo educativo.

Asimismo, las prácticas llevadas a cabo en los espacios antes mencionados buscan y logran hacer del cuerpo algo más que lo que ha de ser disciplinado y regulado. Desde diferentes prácticas el cuerpo es visibilizado y se transforma en una vía potencial desde la que logran apropiarse del espacio y generar procesos de reconocimiento.

Es importante destacar que el EFI asumió el desafío de trabajar con diferentes instituciones. Cada una de estas instituciones cuenta con una raigambre diferente en el barrio y se orientan en su trabajo a sus poblaciones de distintas franjas etarias. Desde nuestra perspectiva, esto que podría visualizarse como un

obstáculo, es una fortaleza desde la que pensar el cuerpo como objeto de educación a lo largo de la vida, en tanto lo que implica para la niñez, la adolescencia y la adultez.

En segundo lugar, nos interesa destacar que las contribuciones que el lector encontrará han sido formuladas por equipos de estudiantes que participaron de la experiencia del EFI en distintos momentos de su ejecución y en diferentes escenarios de intervención. Es así que ellos, como parte de su formación universitaria, pueden no solo dar cuenta de primera mano de diferentes prácticas en torno a la educación del cuerpo, sino también producir conocimiento a partir de la observación, identificación y en el diálogo establecido con todos los actores participantes del proceso. Del mismo modo, los estudiantes logran involucrarse en las propuestas no desde la mera observación sino desde la proposición. ¿Cómo leer el espacio? ¿Cómo resignificar prácticas educativas desde la relación cuerpo/enseñanza? ¿Cómo contribuir a que el cuerpo adopte una dimensión diferente? ¿Qué papel juegan los actores sociales en el proceso? ¿Qué diálogo en torno al cuerpo puede habilitarse? ¿Quiénes están habilitados para dialogar sobre el cuerpo?

En tercer lugar, destacar la sistematización de las experiencias de las que este *dossier* es tan solo un reflejo. El equipo extensionista posee una larga trayectoria trabajando las vinculaciones y tensiones entre el cuerpo y la educación, y han logrado volcar sus experiencias y lo sistematizado en diferentes instancias, entre ellas las Primeras Jornadas «Cuerpo y educación en Malvín Norte» en noviembre de 2019 que contaron con la participación de docentes, egresados, estudiantes de la FHCE y del EFI y público en general. La sistematización de experiencias resulta valiosa en

tanto aporta al diálogo entre universidad y sociedad a la vez que es una forma particular de producir conocimiento. Las palabras de Oscar Jara echan luz al respecto: «El concepto de Sistematización de Experiencias ha sido creado históricamente en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad» (2012, p. 25), y además se trata de un proceso que produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias acaecidas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con un perspectiva transformadora (2012, p. 72).

A través de la sistematización es posible dar cuenta del conocimiento producido en el diálogo entre universidad y sociedad, en particular, aquellas poblaciones cuyas voces han sido históricamente negadas y no habilitadas al diálogo por partir de la premisa de que no poseen un saber que pueda ser compartido. Por ende, se logra por un lado visibilizar y difundir los productos elaborados en el marco de procesos extensionistas, y por otro lado se construye y se fortalecen los vínculos entre los actores sociales y la universidad. Se reconoce que los saberes circulan en diferentes direcciones y esa circulación es posible porque se reconoce que desde ambos lados hay algo que se sabe y merece ser compartido.

En este caso, en los trabajos presentados los lectores podrán encontrar no solo una interesante sistematización, sino además, a modo de relevo entre las dos generaciones de estudiantes participantes del EFI, la narrativa sobre la continuidad de los procesos extensionistas, desde el primer acercamiento en 2016 a través de la Red Educativa Malvín Norte

hacia distintas experiencias en tres ámbitos educativos y de convivencia.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. y otros. (2010). *Cuadernos de Extensión n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9-17). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- CAVALLI, V. (2020). *Estar y producir en colectivo Reflexiones sobre los saberes desde la experiencia de los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República*. *Revista E+*, 10 (13), 1-16.
- CETRULO, R. (2015). Desafíos de la integralidad en la universidad: metodología, teoría y epistemología. *Producción de Conocimiento en la Integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República*. Seminario I Producción de Conocimiento en la Integralidad (pp. 21-30). Montevideo: EI, Universidad de la República.
- JARA, O. (2012). *La sistematización de experiencias, prácticas y teorías para otros mundos posibles*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- SANTOS, C. (2015). La integralidad y sus sentidos. *Producción de Conocimiento en la Integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República*. Seminario I Producción de Conocimiento en la Integralidad (pp. 41-47). Montevideo: EI, Universidad de la República.

Sobre el *Dossier* Cuerpo, educación y enseñanza. Sistematización de experiencias en un Espacio de Formación Integral (Malvín Norte, 2016-2019)

*Paola Dogliotti¹, Paula Malán², Juan Muiño³,
Gabriela Rodríguez⁴, Giannina Silva⁵ y Felipe Torres⁶*

El presente *dossier* reúne una serie de artículos que conjugan la producción de conocimiento del Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte desarrollado desde agosto de 2016 hasta el presente, en la ciudad de Montevideo.

En la Universidad de la República de Uruguay,

... los EFI son ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la

articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática,

- 1 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar); Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar. paoladogliottimoro@gmail.com
- 2 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar. paulamalan@gmail.com
- 3 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar. juan_1331@hotmail.com
- 4 Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE de la Udelar. gabriela.rodbis@gmail.com
- 5 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar; CES y CEIP de la ANEP. gianninarss@gmail.com
- 6 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar. feli12494@hotmail.com

un territorio o problema. De este modo, los EFI son dispositivos flexibles, que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad —prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación— asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio (Universidad de la República, 2010, pp. 9-10).

Para el caso de nuestro EFI, docentes de dos servicios⁷ y estudiantes de tres carreras⁸ se vincularon con diversas experiencias territoriales llevadas adelante por centros educativos (escuelas, liceos) y organizaciones de la sociedad civil del barrio Malvín Norte, donde desarrollaron distintas tareas de observación, participación y sistematización articuladas con las propuestas educativas de cada institución. Los ejes temáticos en los que se centró la reflexión se relacionan con los objetos de estudio del grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum⁹ y con la línea de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza,¹⁰ y se adaptaron en cada caso a las realidades e intereses de cada institución. De este modo, se generó para cada subgrupo de trabajo en territorio una propuesta concreta. El encuentro de esas propuestas fue el motor de las reflexiones en el espacio del EFI.

El problema central que el EFI se planteó fue el lugar del cuerpo, del saber y del sujeto en la educación y en la enseñanza. El objetivo fue potenciar el trabajo realizado por las diferentes

instituciones, favorecer la reflexión, sistematización y colectivización de sus propuestas. Para ello se buscó profundizar teóricamente en el análisis y abordaje de las problemáticas educativas y de enseñanza desde la especificidad de lo corporal, contribuyendo con los actores institucionales en la producción de conocimiento sobre esta temática.

Se partió de la distinción entre educación y enseñanza, que encierra una larga tradición entre los que se destacan los aportes de Kant y Herbart. El primer vocablo hace hincapié en los aspectos de cuidado, gobierno y disciplina de los recién llegados, y desde otro punto de vista en lo que Foucault (1992) analizó como disciplinamiento de los cuerpos y gobierno de las poblaciones. El segundo remite fundamentalmente a la instrucción, a los problemas nucleados en torno a la trasmisión de conocimiento; es decir, «ubica en el centro de su indagación teórica y empírica la dimensión epistémica» (Bordoli, 2007, p. 49). Se buscó reflexionar con los educadores y otros actores locales sobre esta distinción, sabiendo que en las prácticas se presentan en forma mixturada y que una necesita a la otra. De este modo, el cuerpo en la educación y en la enseñanza está expuesto a estos dos movimientos que conforman la dialéctica del saber: la estructura (redes de sentido históricamente conformadas y representables, el conocimiento del cuerpo) y el acontecimiento (el lugar de la falta, del equívoco, que da lugar al saber del cuerpo) (Dogliotti, 2007).

7 ISEF y FHCE de la Universidad de la República.

8 Participan de este EFI estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y de la Carrera de Educador Social del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

9 Grupo inscripto en el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF

10 Línea inserta en el Grupo de Investigación «Políticas educativas, Currículum y Enseñanza» del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE.

Este *dossier* presenta los principales avances analíticos y problematizaciones llevadas adelante, durante 2018 y 2019, en el Centro Juvenil Lamistá, en la Escuela Común n.º 268 y en la Escuela de Tiempo Completo n.º 267, con relación a cinco categorías centrales: cuerpo, saber, sujeto, enseñanza y educación.

Se desarrolla a continuación un esbozo de los problemas de intervención abordados, en coordinación con cada uno de los equipos institucionales, a lo largo de los años 2018 y 2019, luego de haber realizado desde el segundo semestre del 2016 un acercamiento general a ocho instituciones educativas y a la red educativa de la zona.¹¹

En el Centro Juvenil Lamistá se realizó el análisis/sistematización de un espacio de taller semanal denominado Expresión Artística en 2018 y Taller de Equipo en 2019, a partir de observaciones participantes y de intervenciones en la reunión del equipo del proyecto.

En la Escuela Común n.º 268 se acompañó y sistematizó, tanto en 2018 como en 2019, un espacio de talleres multi-grado realizados en forma quincenal por parte de la comunidad educativa de la escuela en donde se rompe el formato del *grupo-clase* y se integran niños y niñas de todos los grados a cada uno de los talleres.

En la Escuela de Tiempo Completo n.º 267 en el año 2018 se realizó una intervención en el espacio semanal de reunión del equipo docente a partir de registros e intervenciones que

colaboraron en la elaboración del proyecto de centro¹² y en el análisis del cambio del formato de escuela común a escuela de tiempo completo ocurrido en ese año. Desde agosto de 2018 y hasta fines de 2019 se sistematizó un espacio diario de bienvenida de los alumnos y alumnas a la escuela denominado Espacio de Convivencia.

Es de destacar que, para cada caso, el proceso de definición del problema de intervención se desarrolló en el marco de un diálogo y una reflexión conjunta entre los actores territoriales y los universitarios; y se fue transformando y definiendo en el proceso transitado a lo largo de estos años. Se trazó una primera, podríamos decir, *imagen-objetivo* de lo que pretendíamos realizar en los primeros meses de cada año (febrero a abril) y luego se fue redefiniendo, ajustando, en función del recorrido desplegado en cada espacio institucional-territorial.

A partir de la presencia quincenal en cada una de estas instituciones se generaron una serie de registros de observación participante de diversos espacios (talleres, reuniones de equipo, espacios de recreo, de bienvenida, entre los centrales), se realizaron entrevistas, se hicieron fotografías y videos, se tuvo acceso a documentos institucionales (proyectos de centro, evaluaciones diagnósticas). Todos estos cuentan entre las principales fuentes de información que alimentaron la reflexión.

En el artículo titulado «Rito y juego: una mirada a la cotidianidad del Centro

11 La Red Educativa de Malvín Norte surge en el año 1999, y se ha mantenido como una instancia de coordinación de actividades entre las instituciones educativas, sociales y de salud vinculadas a niños y adolescentes del barrio. Esta red ha venido trabajando en la necesidad de articulación entre las diversas instituciones de la zona con el fin de atender las dificultades para la continuidad educativa de los estudiantes que egresan de primaria e ingresan a educación media así como los problemas de desvinculación estudiantil de primaria y educación media.

12 Proyecto de centro es como en el Uruguay se denomina a la planificación anual institucional, transversal a todas las acciones y actividades de la institución, que tiene como responsable a la dirección institucional pero que generalmente se elabora a partir de la participación del colectivo docente.

Juvenil Lamistá», que recupera el trabajo en territorio desarrollado en el año 2018, las autoras Estela, Galusso y Pérez Pollero (estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y psicóloga de la institución, respectivamente) presentan un análisis de la práctica educativa de la institución en torno a tres grandes ejes: rito y juego, educación y enseñanza, y saber y técnica. Para ello, en primer término, junto con algunas claves sobre la perspectiva extensionista en la que se inscribe el trabajo, acercan una breve introducción al funcionamiento institucional y la estructura de la propuesta educativa del centro. Puesto en contexto y basado en esos ejes, el artículo revisa los registros de las observaciones participantes desarrolladas en el Taller de Expresión Artística y las «reuniones del equipo profesional» —entre algunos otros espacios—, para desarrollar un análisis pormenorizado que articula y contrasta teoría y empiria. Con esto como puntapié, deja planteadas una serie de reflexiones analíticas a propósito de la práctica educativa de Lamistá, sus saberes, sus objetivos y fines, los discursos que la sustentan y el lugar del cuerpo en ello.

En su artículo «Género y participación... Entre los usos del espacio y la palabra», Estela, Pons y Purtscher (estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y de la Carrera de Educación Social) describen y reflexionan sobre su experiencia en territorio, a través de su inserción durante el año 2019 en el Centro Juvenil Lamistá, entrelazando la presentación y análisis de los diferentes registros de observación participante que desarrollaron en su tránsito por la institución. Para el caso, las observaciones, propuestas, reflexiones y análisis giran en torno al género y la participación. A partir de las nociones de ritualidad y performatividad de Judith Butler,

y apoyadas en los aportes del investigador argentino Pablo Scharagrodsky al respecto de las relaciones de poder y el género en las realidades escolares, las autoras analizan la ocupación del espacio y la toma de la palabra por parte de los y las adolescentes de Lamistá en las distintas instancias educativas del Centro Juvenil. Con el análisis realizado señalan de qué manera, en relación con estos dos ejes, la práctica educativa de la institución se vincula con ritualizaciones y prácticas repetitivas que sedimentan sentidos sobre el género y materializan relaciones de poder.

El artículo «Sistematización del Proyecto de Convivencia Escolar Talleres Multigrado. Escuela n.º 268, Dr. Arturo Lussich (2018)» de Acosta, Arnaud y Mazullo (estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y en Educación) presenta la experiencia de talleres multigrado. Esta es identificada por el colectivo docente como eje del Proyecto de Centro Escolar. Los elementos que analizamos en este trabajo surgen de la sistematización realizada durante el 2018. Durante este período un grupo de estudiantes acompañados por un docente se integró al espacio de los talleres realizando observaciones participantes y entrevistas a los diferentes referentes institucionales. El objetivo de este trabajo es describir de qué modo estos talleres tienen lugar en la escuela así como explorar aquellos elementos pedagógicos que permiten convocar al cuerpo en la escuela a través de este espacio.

El texto elaborado por Meneses, Ferraz y Dos Santos, titulado «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)» sistematiza el proceso de acompañamiento de la experiencia de talleres multigrado también de la

Escuela n.º 268, realizado por este equipo de estudiantes de las licenciaturas en Educación y en Educación Física en el año 2019. El artículo describe la experiencia y recorre las aproximaciones que los autores fueron realizando a las preguntas que surgían en la medida en que se profundizaba el trabajo en campo. Estas hacen pertinente el acercamiento a los conceptos de posiciones docentes y de forma escolar, que se articulan con los ejes saber, cuerpo y sujeto en la educación propios del EFI en el que se enmarca el trabajo. Las reflexiones que estos cruces propician, se alimentan, fundamentalmente, de las entrevistas y observaciones participantes realizadas durante el año; de esta manera, el texto convoca también las voces de niños, niñas y maestras de la escuela.

El artículo «El Espacio de Convivencia en la Escuela n.º 267» es el trabajo elaborado por las estudiantes de la FHCE: Ferreira, Risoto, Vera y Piñón; y del ISEF: Greco y Pérez, en el transcurso de los años 2018 y 2019. En un primer momento las estudiantes del 2018, a partir de observaciones no participantes en las salas docentes, se acercan con la intención de problematizar los ejes educación, enseñanza y cuerpo en el marco de la elaboración del proyecto de centro que se enfrenta al particular momento de transformación de escuela común a escuela de tiempo completo. Luego, entendiendo que la extensión está en constante cambio, y la producción de problemas debe hacerse con los actores locales, es que tanto el colectivo docente como las estudiantes consideran que hay una experiencia que altera lo pre-establecido y que le otorga identidad a la escuela: el Espacio de Convivencia. Es a partir de agosto de 2018 y hasta fines de 2019 que se toma esta experiencia como foco de análisis a través de entrevistas y observaciones, con la intención

de presentar, partiendo principalmente de los ejes mencionados anteriormente, una sistematización del espacio.

Finalmente el artículo titulado «La producción de conocimiento en torno a la relación cuerpo, saber y enseñanza a partir de un espacio de formación integral», de Darrigol, Dogliotti, Malán, Muiño, Rodríguez, Silva y Torres, todos ellos docentes del EFI, realiza una mirada transversal, a las experiencias institucionales que reúne el dossier y longitudinal, al trabajo desarrollado durante todos estos años, que problematiza a la luz de los ejes centrales del proyecto los principales nudos metodológicos y teóricos generales del EFI y rescata los principales desafíos atravesados a lo largo de estos años.

Queremos agradecer especialmente a todos las y los actores de las instituciones con las que trabajó el EFI desde el año 2016 al presente, sin ellos todos los artículos que encierra este *dossier* hubiesen sido imposibles. A todas ellas y ellos un especial reconocimiento, por su apertura a abrir sus espacios cotidianos (de aula, de reuniones de equipo, talleres, recreos, etc.) a la Universidad, por acompañarnos y desafiarnos constantemente con sus reflexiones y cuestionamientos constantes.

Referencias bibliográficas

- BORDOLI, E. (2007). La triada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. BORDOLI y C. BLEZIO (Comps.) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- DOGLIOTTI, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. BORDOLI y C. BLEZIO (Comps.) *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.

FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Colección Hacia la Reforma Universitaria

(10). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

Rito y juego: una mirada a la cotidianidad del Centro Juvenil Lamistá

Natalia Estela¹, Lucía Galusso² y Agustina Pérez Pollero³

Recibido: 25/4/2020. Aceptado: 20/8/2020

Resumen

El presente artículo recupera las preguntas y discusiones que surgieron en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte llevado a cabo en el Centro Juvenil Lamistá en el año 2018.

Los centros juveniles son dispositivos dependientes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) en tanto organismo responsable y de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) como organismos corresponsables. Funcionan de lunes a viernes con adolescentes entre 12 y 17 años y 11 meses. En Lamistá, la jornada comienza y finaliza con una ronda entre jóvenes y el equipo técnico multidisciplinario, y antes de cada ronda se dispone del libre uso del espacio común con juegos, pelotas, etc. Todos los días hay talleres recreativos, artísticos o deportivos. En paralelo a estos, funciona el espacio de apoyo pedagógico y la elaboración de la merienda. Este trabajo se realizó a partir de la observación participante en los talleres de expresión artística, las rondas iniciales y el tiempo libre previo a ella. De este modo, analizamos qué sucede cuando hay algo que en relación con el cuerpo se ritualiza. A su vez, nos preguntamos a partir de las (in)distinciones entre enseñanza y educación si es posible identificar cuando lo que está en juego es el saber o es una norma. Por último, analizamos los puntos en común entre la técnica y los rituales para visualizar su potencial para la creación y la ruptura y a modo de proyección, junto al equipo del Centro Juvenil Lamistá, nos preguntamos: ¿Qué potencial tiene una propuesta como la del Centro Juvenil Lamistá para darle lugar a la alteridad? ¿De qué modos y posibilidades se puede integrar a los adolescentes al trabajo del EFI con el centro juvenil? ¿Cómo pensar la producción de los cuerpos (tanto de adolescentes como de educadores/as)?

Palabras clave: enseñanza, saber, cuerpo, educación, rito, juego.

1 Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar). nataliaestela1897@gmail.com

2 Licenciatura en Educación Física del ISEF, Udelar. luciagalusso@gmail.com

3 Centro Juvenil Lamistá-Centro de Participación Popular. aperezpollero@gmail.com

Introducción

El presente trabajo es producto de la experiencia del año 2018 dentro del Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte.⁴ El EFI se encuentra finalizando su segundo año consecutivo de sistematización; dinamizando espacios de trabajo con equipos de docentes y profesionales de distintas instituciones educativas de Malvín Norte. En particular, nuestro subgrupo dentro del proyecto realiza dicha intervención en el Centro Juvenil Lamistá (CJ). El eje de las intervenciones es la problematización del lugar del cuerpo en la educación. En tal sentido, en la primera parte hacemos una presentación del CJ, su propuesta y describimos algunas características a modo de contextualización. Luego los tres apartados analíticos corresponden a las principales categorías conceptuales trabajadas; rito y juego; enseñanza y educación; y saber y técnica.

En el primero, a partir de identificar la ronda inicial como una de las costumbres habituales del CJ, nos preguntamos por aquellas cuestiones en relación con el cuerpo que se ritualizan y por las que dan cuenta de cierta ruptura. En el apartado sobre educación y enseñanza, analizamos las prácticas del CJ en función de las imbricaciones entre ambos conceptos y nos preguntamos. Por último, en el apartado en torno al saber y la técnica analizamos los puntos en común entre esta última y los rituales analizados en la primera parte del trabajo, para visualizar su potencial para la creación y la ruptura.

Contextualización

El CJ está ubicado en las calles Mallorca y Boix y Merino. El predio ocupa una amplia esquina y está delimitado por un cerco y dos portones de acceso privado que cierran una vez finalizadas las actividades. Cuenta con una gran cancha de material, donde están los arcos de fútbol y los aros de básquetbol. También hay varios bancos de hormigón, pegados a la puerta de entrada al local que son muy utilizados por todos los adolescentes y adultos cuando se está afuera; también el predio presenta un amplio espacio verde poco frecuentado en el día a día (quizá por su disposición en pendiente). El edificio es una construcción de dos pisos, dividido en dos espacios a modo de espejo con entradas y funcionamientos independientes. En una de las mitades funciona un Centro de Referencia Barrial y en la otra el CJ. Al entrar, nos encontramos con un salón amplio, de techo alto, que es donde se realizan la mayoría de las actividades grupales generales, es decir, rondas, meriendas, espacios libres colectivos, etc., en este espacio está el futbolito, la mesa de ping-pong, el tejo, libros, juegos de caja, sillones y mesas, carteleras con información y fotos de algunas actividades, etc. Este lugar conecta con la cocina por un lado, con el pasillo que conduce a los baños y con una escalera de acceso al segundo piso en el cual se encuentran tres espacios delimitados: la oficina, lugar de trabajo administrativo del equipo, que tiene una ventana que comunica con el salón amplio mencionado; el espacio de estudio, donde fundamentalmente se da el apoyo pedagógico, cuenta con mesas y

4 Proyecto inscripto en el grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC), perteneciente al Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar y en la línea de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza (PECUE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE de la Udelar. Nuestro trabajo en el EFI así como el presente artículo fue tutorado por el docente Juan Muiño, de ISEF, bajo la coordinación de la docente Paola Dogliotti (ISEF y FHCE).

pizarrones; y por último el salón de talleres, en el cual se realizan la mayoría de los talleres que requieran de un espacio más pequeño, como fue el caso del taller de expresión que mencionaremos más adelante. Todos los espacios presentan ventanas hacia la cancha.

Los centros juveniles son instituciones de educación no formal, son dispositivos de atención de tiempo parcial dependientes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) en tanto organismo responsable y de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)⁵ como organismos corresponsables. Funcionan de lunes a viernes y trabajan con adolescentes entre 12 y 17 años y 11 meses.

En cuanto a la propuesta podemos decir:

Los centros juveniles ofrecen distintas actividades educativas y recreativas para adolescentes, con el objetivo de promover la socialización, el apoyo pedagógico, la capacitación y/o la inserción laboral. Están abiertos durante todo el año y cuentan con equipos técnicos multidisciplinarios. Las líneas de trabajo incluyen actividades educativas, de participación ciudadana e identidad, actividades artísticas, deportivas, formación en salud y nutrición (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay, 2019).

La jornada en el CJ Lamistá comienza a las 14 horas, con un tiempo libre, donde van llegando los adolescentes y el equipo de adultos. Alrededor de las 14.30 se realiza una «ronda» en la cual se da la bienvenida al día, se comentan las actividades que están previstas y se dividen los grupos según actividades. Todos los días hay algún taller recreativo, artístico o deportivo que comienza alrededor de las 15.30 y en los cuales participan los adolescentes que se anotaron

voluntariamente durante el periodo de inscripción a talleres, en paralelo funciona el espacio de apoyo pedagógico y la elaboración de la merienda. Una vez finalizadas estas actividades se dispone del libre uso del espacio común con juegos, pelotas, etc. Alrededor de las 17.30 se lleva a cabo la ronda final donde se comparte la merienda elaborada y se conversa sobre aspectos de convivencia, información, recordatorios, etc. Por otra parte, una vez a la semana, fuera del horario de atención directa del CJ, se realiza la «reunión de equipo» donde los siete integrantes del equipo técnico multidisciplinario se reúnen para planificar y resolver situaciones.

En este contexto, nuestra intervención se concentró en la observación de la ronda y el momento libre previo a su comienzo; en la observación de los talleres de expresión llevados a cabo los viernes del primer y segundo semestre de 2018, y por otro lado, en seis de las reuniones de equipo, donde realizamos dinámicas para problematizar algunos registros que surgieron de las observaciones.

Si bien el proyecto es de extensión, junto al equipo del CJ, encontramos necesario y relevante tomar algunos elementos de la técnica de investigación «observación participante». A partir de esto se realizaron registros escritos, elaborados luego de cada participación y que funcionaron como bases sobre las que se desarrollaron los análisis. Al finalizar la experiencia contamos con diecinueve registros de observación participante de los días viernes en el CJ, incluyendo el registro de los talleres y las rondas, y seis registros de las reuniones de equipo.

5 El Centro Juvenil Lamistá es gestionado por la OSC Centro de Participación Popular (CPP).

Producción de los cuerpos: entre ritos y juegos

Como mencionamos anteriormente, el CJ es una institución, constituida por lógicas discursivas, culturales, que en el marco de las tramas institucionales modelan y atraviesan los cuerpos. Según Scharagrodsky (2014), dichas tramas definen repertorios de percepciones, expresiones y ritos corporales. Además, el autor señala que el cuerpo se constituye desde el momento de la inscripción del sujeto en el lenguaje y que todo proceso que niega y reprime al cuerpo, como ha sido tradicionalmente la educación, tiene una instancia afirmativa y productiva, donde el cuerpo se necesita y en ese acto se lo produce. En línea próxima, Galak (2017) define al cuerpo como el producto de las prácticas y las técnicas:

Puesto que no hay cuerpo fuera de las prácticas, la tarea es interpelar cómo se produce, cómo las prácticas producen los cuerpos y no cómo se manifiestan los cuerpos en sus usos y efectos. [...] generalmente los estudios sobre la tensión cuerpo-currículum tienden a reducir el problema a la incorporación, entendida como la encarnación individual no-consciente de un determinado contenido (p. 195).

En el sentido de problematizar lo que señala el autor, podemos visualizar que en la cotidianidad del CJ hay ciertas costumbres que se repiten generando rituales. Por rituales entendemos a los momentos que reiterados a lo largo del tiempo, constituyen ritos o prácticas reiterativas. En ellas, el cuerpo no solo se construye socialmente sino que además se reproduce (Dogliotti, 2007, p. 133). Sin embargo, la autora señala que los rituales también contienen en sí el lugar para la irrupción del acontecimiento. Es decir, que a través de la repetición se

generan modos de estar y de percibir habituales para ordenar y disciplinar el cuerpo, pero además, y precisamente por esa repetición, se habilita un espacio para que algo emerja y rompa con la reproducción.

Tal es el caso de la ronda que realizan los educadores con los jóvenes que asisten al CJ al inicio del día en la institución. Según lo que recopilamos al indagar un poco más sobre este tema, esta ronda no solo se realiza todos los días, sino también se hace otra al final del día en el CJ a modo de cierre y donde se lleva a cabo la merienda:

El día en el centro juvenil empieza con todos sentados en una ronda en la cual se charla sobre diferentes temas, uno de ellos es qué actividades se van a desarrollar ese día [...] Al llegar las 17.30 nos volvemos a juntar en una ronda para merendar, hablar de lo que se hizo durante el día y cerrar todo con una despedida (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018).

De este modo, nos interesa rescatar algunos comentarios de los educadores del CJ: «La ronda ordena la tarde, es un momento de descarga [...] tanto la ronda inicial como la merienda son los únicos dos momentos colectivos del centro» (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018).

En relación con el mecanismo de los rituales, encontramos que Agamben (2003) describe de manera similar el funcionamiento del calendario, precisamente desde la articulación de dos conceptos: rito y juego.

Podemos conjeturar una relación al mismo tiempo de correspondencia y de oposición entre juego y rito, en el sentido de que ambos mantienen una relación con el calendario y con el tiempo, pero que dicha relación es inversa en cada caso: el rito fija y estructura el calendario,

el juego en cambio, aun cuando todavía no sepamos cómo ni por qué, lo altera y lo destruye. La hipótesis de una relación inversa entre juego y rito es en realidad menos arbitraria de lo que podría parecer a primera vista (pp. 98-99).

Como dice el autor, mientras el rito fija el calendario, el juego lo renueva y desestabiliza el orden que el otro impone, de modo que ambos funcionan en una relación inversa y al mismo tiempo de dependencia.

Este fragmento describe una situación en la que, tanto los momentos libres como el comienzo de la ronda, se repiten y suceden de manera ritualizada: «Los adolescentes ahora habían agarrado una pelota y se estaban haciendo pases entre ellos cuando bajaron el resto de los adultos y uno de los chicos gritó: ¡Ahora sí la ronda!» (Observación n.º 11, 10 de agosto de 2018).

En el siguiente ejemplo, ni siquiera fue necesario el llamado a la ronda, porque los movimientos y las disposiciones corporales del tiempo libre demostraron lo que se fue generando:

Los jóvenes saludaron y entraron, eso llevó a que todos los que estaban afuera fueran entrando para conformar así la ronda. No hubo llamado esta vez, cuando enseguida entraron todos ya que suponían todos en círculo como de costumbre (Observación n.º 15, 14 de septiembre de 2018).

En suma, retomando a Dogliotti (2007) podemos decir que los momentos libres, las rondas y rituales del CJ, habilitan a una posibilidad de trascender más allá de una reproducción del cuerpo.

Esto lo observamos también en una de las propuestas de talleres que se ofrecen, que tiene entre sus objetivos: «“Poner el cuerpo” dar lugar a diferentes modalidades de trabajo y formas

de habitar el espacio de taller (sentados, parados, fuera-dentro, ¡la escucha! música)» (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018). Aquí vemos que el taller de expresión, así como la ronda, es un espacio planificado y organizado donde está la posibilidad de un lugar para lo alternativo.

Por otra parte, entendiendo que la relación es inversa pero a la vez de interdependencia entre el rito y en el juego, ambos inherentes en el calendario, podríamos inferir —a modo de un posible ensayo— que hay un funcionamiento similar entre estos dos elementos y la estructura y el acontecimiento; que determinan el funcionamiento del discurso. Según Pêcheux (1988) un discurso es estructura y acontecimiento; esto implica que la estabilidad de la estructura se ve agujereada por el acontecimiento, entendiendo a este último como el punto de encuentro de una actualidad y una memoria, donde lo ausente del pasado se vuelve presente.

Como señalan los autores, esto sucede porque el acontecimiento no está en un plano diferente a la estructura, sino que le es inherente. Por eso las instancias de reproducción del cuerpo, al dejar un espacio a la falta y permitir entrar el acontecimiento se transforman en posibles espacios de producción. Eso hace de la estructura una estructura abierta que posibilita la emergencia en ella de la dimensión de lo contingente, y como señala Behares de un saber que no se sabe. Para que este saber se sepa, con respecto a la falta, hay que enunciarla, explicitarla en el enunciado. Es necesario para entender el acontecimiento destacar la presencia ausente de la enunciación (Behares, 2004).

En una de las reuniones que tuvimos con el equipo del CJ, se manifestaron algunas cuestiones cotidianas vinculadas a la presencia del rito y el juego que

modifican la estructura del calendario (Agamben, 2003). Allí, el equipo aclaró que lo más difícil del trabajo era sostener lo cotidiano, es decir, mantener «Un lugar dado, frente a lo que sabemos que tiene que ser de determinada manera» (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018). Explicaron la diferencia entre aquello que *tiene que ser* y aquello que sucedía constantemente:

Esos momentos que no están pautados pero que surgen todos los días sobre los cuales debemos resolver en el momento [...] suceden cosas por fuera de lo planificado constantemente, que exigen pensar soluciones concretas (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018).

A su vez, comentaron que la resolución y el abordaje de esto que acontece, lo designan en el momento, en función de su disponibilidad

Por otro lado, vemos que en las rondas los educadores y jóvenes que asisten a la institución hacen preguntas tales como: «¿Cómo están?», «¿Vieron el partido?» (Observación n.º 4, 15 de junio de 2018) y luego se disparan charlas en función de lo que llevan todos los adolescentes. A su vez, como dijimos anteriormente, en la ronda cuentan y reparten las actividades para el día, organizan las tareas y anuncian cuestiones relevantes.

Enseñanza y educación: ¿quiénes son guardianes del ritual?

En primer lugar, cabe señalar que una distinción precisa entre la enseñanza y la educación solo es posible en el campo de la teoría, tal como señala Rodríguez Giménez (2011):

La escena en la cual tienen lugar la educación y la enseñanza, en su

pura empiricidad, no nos devuelve un objeto claro y delimitado, nos devuelve un conjunto de hechos más o menos indeterminados: para decir algo de ellos se precisa de la teoría (p. 12).

Si bien ambas pertenecen al orden del lenguaje en principio, con Herbart citado en Bordoli (2011) podríamos vincular la educación con la disciplina y el cuidado de los niños; y la enseñanza, con la instrucción y a las representaciones en torno al saber, o sea del conocimiento. Por un lado y con estos elementos, podemos decir que la educación entendida como gobierno y cuidado, podría tener lugar en los vínculos entre jóvenes y educadores; y la enseñanza podría suceder en la dimensión epistémica, cuando se presenta un contenido, un tema, que pueda vincularse a cierto saber. Ya sea en un espacio de taller o en un momento en el que exista en cierto sentido, la producción de un significado vinculado específicamente al conocimiento.

Sin embargo, al observar esto en las prácticas, no solo nos resulta confuso y complejo definir si hay enseñanza, educación o ambas, porque de hecho consideramos que para enseñar, en términos de construir ese significado, como ya mencionamos se necesita disciplina, y viceversa. Como decían los educadores, a veces dar un significado sobre el porqué de determinada conducta no solo facilita el acatamiento de esa norma, sino que deja de ser una imposición:

Trabajar desde el construir y no tanto desde el no, o la imposición, el ¿Por qué piensas que...? Cómo de negociación... ¿Creen que es mejor esto que aquello? [...] es buscarle sentido a cada acción, que nosotros llevamos adelante en cualquiera de los espacios cotidianos: ya sea de taller, en los espacios de apoyo pedagógico, o en el ámbito de deporte, o en una entrevista con

los chiquilines, buscarle un poco el sentido, darle sentido a la acción, toda acción tiene un sentido... sino no tendría valor ninguno (Registro 4.ª reunión, 19 de setiembre de 2018).

Otro ejemplo se puede ver en los talleres cuando se llama la atención por algo en particular, se pide silencio en las rondas o se corrige el vocabulario y todo se fundamenta en relación con cierto vínculo con el conocimiento:

Mientras tanto, dos adolescentes comenzaron a percusionar en sus sillas y luego de unos cuantos segundos repitiendo esta acción se les pidió que hagan silencio. La adolescente se quedó parada y la adulta referente insistió en que tomara una silla y se siente, ya que íbamos a estar un buen rato mirando la pantalla (Observación n.º 6, 29 de junio de 2018).

En este sentido, una educadora se preguntaba qué implica cuando la llamada de atención por la postura se justifica con base en lo técnico, a la comodidad de los compañeros: «¿Las posturas expresan cuestiones morales? ¿Por qué debemos llamar la atención en las posturas?» (Registro 1.ª reunión, 30 de mayo de 2018).

En otro taller, «en un momento a uno de los jóvenes se le cayó entero el vaso con tinta, cosa que se había remarcado antes, el cuidado de no volcar porque la tinta mancha mucho» (Observación n.º 4, 15 de junio de 2018).

En otra ocasión, «un adolescente comenzó a pintarse el brazo con los marcadores, la educadora le pidió que no lo hiciera porque esos marcadores no eran para pintar la piel y además no estaban ahí para hacer eso» (Observación n.º 3, 25 de mayo de 2018).

Teniendo en cuenta lo presentado con anterioridad, es importante señalar

otro punto en común entre enseñanza y educación: ambas llevan en sí la imposibilidad de un cierre discursivo, es decir, ambas están estructuradas por una imposibilidad estructural que tiene que ver con la inscripción en el lenguaje. Como en una de las reuniones, cabe preguntarse si estas efectivamente llegan a producirse:

Ya no es lo mismo capaz que hace 50 años, que el docente era el vínculo con el conocimiento, hoy por hoy los gurises [...] te están hablando y capaz que vos no tenes ni idea, porque el acceso al conocimiento y al saber hoy pasa por otros canales (Registro 4.ª reunión, 15 de junio de 2018).

Por otro lado, según Milstein y Mendes (1999) tiempo y espacio, construcciones sociales que materializan prácticas, se viven como rituales. Se inscriben en los gestos, en las posturas y en los desplazamientos. Incluso se aprenden y se viven como parte constitutiva de los sujetos. Como la ronda, las sillas y mesas, los horarios pautados en el CJ, generan orden e imponen hábitos, lo que implica que en «los casos en que los cuerpos/sujetos no se “ajustan” a las regulaciones de tiempo y espacio establecidos, se experimentan conflictos que los actores suelen explicar en términos de desorden» (Milstein y Mendes, 1999, p. 25). Tal como sucedió en esta ocasión:

Tres de los jóvenes estaban hablando entre ellos bastante alto, contaban chistes, se codeaban, a lo que uno de los adultos apartó a uno de ellos, lo sentó a su lado, y les dijo a las otras dos chicas que le llamaba la atención su comportamiento dado que ellas iban hace bastante tiempo al centro y hacen la ronda todos los días por tanto conocían sus dinámicas (Observación n.º 5, 22 de junio de 2018).

En estos fragmentos, podemos ver este enlace confuso entre educación y enseñanza, en la medida que pudimos constatar que no solo para instaurar la disciplina, donde tendría lugar la educación, son necesarios los rituales; sino también para enseñar, y para disfrutar y compartir esos rituales se necesita la disciplina; en tanto generan costumbres y modos aprendidos de usar el cuerpo. Es decir, como ya mencionamos, producen cuerpo y sin este, no hay enseñanza.

A su vez, retomando las palabras de los educadores nos interesa destacar que además de que no todos los conflictos se viven en los rituales como tales, no solo los adultos son los encargados de establecer dicha disciplina que permite instalarlos y disfrutarlos:

No necesariamente el no adaptarse a ese ritual genera conflictos siempre, otras veces genera otras cosas, que capaz que desde el punto de vista del ritual sí se puede leer como conflicto pero no necesariamente es... *En este ejemplo se trae a los adultos como los guardianes de ese ritual y en realidad no siempre es así...* Muchas veces nos ha pasado que cuando los adultos nos demoramos o planteamos algo distinto en el momento que se hace la ronda nos ha pasado que el grupo como que nos demanda... se instalan y nos llaman ¡Ya estamos en la ronda vengan! No es solo los adultos instaurando el ritual, en un principio sí, ahora ya hay como un desdibujarse de quién convoca (Registro 4.ª reunión, 19 de setiembre de 2018).

Algo parecido ocurrió en torno al comentario de una educadora: «¿Ven? Ustedes se autogestionan solos» (Observación n.º 5, 22 de junio de 2018), expresó refiriéndose a una situación de pelea entre adolescentes que no necesitó de la intervención adulta. Sin

embargo, no por eso estuvo ausente la educación y quizás la enseñanza. En tal sentido, Bourdieu y Passeron (1970), señalan que el trabajo pedagógico tiene efectos duraderos y transferibles en el sujeto, en tanto este interioriza —podríamos decir que también (in)corpora— y reproduce la arbitrariedad cultural impuesta. Otra situación que puede dar cuenta de esto se ve en el siguiente fragmento de observación:

Frente a un chiste, reaccionó y dijo con tono insultante: «la concha de tu madre». En este momento, los propios adolescentes reaccionaron en un tono jocoso con gritos del tipo: «¡eeeh!», «pará, bo» y demás. Todo continuó en el clima armonioso y jocoso en el que venía (Observación n.º 6, 29 de junio de 2018).

Destacamos que los que reaccionaron y encauzaron la conducta fueron los propios adolescentes; a los que supuestamente y formalmente está destinada la educación en el CJ.

Entonces como señalaba el educador anteriormente citado, los adolescentes ahí actuaron como «guardianes del ritual». Allí, en palabras de Bourdieu y Passeron (1970), el trabajo pedagógico fue suficiente para producir una formación duradera en la medida que este fue capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica.

Para seguir profundizando nos interesa resaltar que la enseñanza, a diferencia de la educación, ocurre, principalmente en las dinámicas propias del saber, con relación al juego material entre lo sabido, entendido como representable y estable, y lo no sabido, vinculado con el equívoco y la falta; de tal manera que los sujetos son incorporados allí partiendo de su condición de divididos o barrados (Behares, 2019).

Según Chevallard (1998) los elementos para el fenómeno de la enseñanza

se dan en un sistema didáctico que enmarca las posiciones de los sujetos con relación al saber y esto determina sus relaciones. En efecto, el sistema didáctico funciona como la estructura que posibilita las relaciones de los sujetos con el saber, que a su vez está inserto en una noósfera, el contexto donde se seleccionan los elementos a enseñar que a su vez determina a las relaciones entre sujetos y con el saber.

Analizando esto empíricamente, observamos los talleres como un espacio específicamente destinado a la enseñanza y a partir de ahí, nos cuestionamos ¿Qué saber/conocimiento circula en los talleres? ¿Qué relaciones se establecen entre los sujetos y con el propio saber? Además, nos propusimos observar cómo se presenta ese saber, es decir, la forma en que se lo dispone, se lo pone en juego en el acto de enseñar.

En este sentido, podríamos decir que los talleres de expresión en el CJ constituyen sistemas didácticos ya que la noósfera sería el propio CJ, los educadores, el INAU, el barrio y ciudad donde se encuentra y todos los actores sociales vinculados que determinan las relaciones entre sujetos con el saber. Con respecto a los sujetos, los educadores y docentes a cargo del taller ocupan la posición de enseñantes y los adolescentes que concurren la posición de enseñados.

Por último, los contenidos vinculados con los saberes artísticos, tal como señala la docente al enunciar los objetivos: «Evitar pensar lo artístico en términos de lindo/feo, bueno/malo. Introducir conocimientos básicos de técnicas y contenidos vinculados a las artes visuales» (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018); representan el texto de saber en circulación en dicho sistema didáctico. Estos, de acuerdo con Chevallard (1998), son objetos de enseñanza que deben ser presentados como un objeto

con dos caras: una nueva y otra antigua, es decir, que produzcan asombro, pero también y posteriormente, una identificación. El objeto de enseñanza,

... debe aparecer como algo *nuevo*, que produce una apertura en las fronteras de los conocimientos ya explorado; su novedad permite que se establezca, al respecto, entre enseñante y enseñados el *contrato didáctico*: puede constituirse en *objeto de una enseñanza y campo de un aprendizaje*. [...] en un segundo momento, de la dialéctica de la enseñanza, debe aparecer como un objeto antiguo, es decir, que posibilita una identificación (por parte de los alumnos (p. 77).

En uno de los talleres de expresión se trabajó en torno a la fotografía con la técnica «perspectiva forzada» —el objeto de enseñanza— y allí, la educadora comenzó haciendo preguntas que interpelaron a los sujetos:

Preguntó si era posible que una persona entrara en ese vaso, más aun si todos los que estábamos en el salón lo podíamos hacer al mismo tiempo y agregé que este sería nuestro desafío en el taller. Frente a la pregunta, surgieron algunos comentarios y posibles resoluciones a la consigna, pero, ante todo, predominó el desconcierto (Observación n.º 10, 18 de agosto de 2018).

En esa situación, se deconstruyó lo preconstruido hasta ese momento; de modo que el desconcierto que se generó, dio indicios de que se logró la deconstrucción de discursos previos que habilitan la reconstrucción y reelaboración de otros: Luego discutiendo sobre estos temas con el equipo del CJ, una educadora señalaba:

Cuando vos vas a trabajar me parece hiperinteresante la pregunta, ¿Podemos entrar en un vaso? Yo si un taller arranca de esa forma,

digo bueno de qué va esto... de qué viene... porque parece una obviedad que no puedo entrar en un vaso pero por algo me están preguntando esto... No es menor... como las preguntas que nos hacemos para tratar de llegar a un objetivo concreto, que de alguna manera interpelen lo obvio, entramos todos en el vaso de hecho (Registro 4.ª reunión, 19 de setiembre de 2018).

Volviendo al taller, una vez avanzado, uno de los adolescentes sugirió cambiar las posiciones con respecto a la luz, que hasta el momento había afectado todas las fotografías que habían sacado. Al escucharlo, la docente comentó para todos: «Ahí está, es bueno que se vayan dando cuenta de esas cosas, dando señal de una anticipación de esta situación» (Observación n.º 6, 29 de junio de 2018). La docente se mostró como si de alguna manera estuviera esperando dicho comentario sobre las luces y las sombras, como si hubiera dejado pasar ese detalle a propósito.

Esto fue posible en la medida en que hay una distancia en las relaciones de enseñantes y enseñados con respecto al saber:

El docente es, por tanto, aquel que sabe antes que los demás, el que *ya* sabe, el que sabe «más». Esa es, estrictamente la condición que le permite llevar a cabo la renovación didáctica: es la condición mínima. [...] siempre destruida (por el aprendizaje), siempre reconstruida (por la enseñanza, es decir, por la introducción de nuevos objetos transaccionales) (Chevallard, 1998, p. 82).

De este modo, esa diferencia de la docente con respecto al saber, fue lo que le permitió anticiparse. En otra ocasión, la docente también «buscaba por medio de preguntas poder entre todos caracterizar las historietas, nombraron

viñetas y los textos en las imágenes, visualizaron los distintos tipos, autores y formatos» (Observación n.º 2, 18 de mayo de 2018).

En los registros anteriores, vemos que el saber se presenta con ese carácter de novedad, lo que permite a su vez, poner en discusión los saberes previos, destruir prenociones y darle lugar a lo previo para la reelaboración del saber.

Esto nos ayuda para demostrar que la dimensión de la falta, del equívoco o del acontecimiento, y la cuestión del sujeto, se tornan centrales en el acto educativo y de enseñanza; funcionan mediante el discurso que además interviene en la constitución y funcionamiento del sujeto (Bordoli, 2011). Imposibilitar la falta, o suponer una estabilidad de sentido, como señala la autora, implica de cierto modo, negarle un lugar al sujeto:

Suponer un «sujeto del yo» minimiza la complejidad del acto de enseñanza, en el cual está presente el sujeto escindido —del inconsciente—, en tanto hay una hiancia, al decir de Lacan (1964); hiancia que se configura en el acto mismo de constitución del sujeto al ser capturado por el lenguaje (simbólico) (Dogliotti, 2010, p. 61).

Entonces, vemos cómo, de cierta forma, en los talleres se presenta el saber de forma inestable, variable y desde un sujeto atravesado por el no saber. En cuanto al aprendizaje, no podemos afirmar si efectivamente se configuró ya que «el tiempo del aprendizaje no es un tiempo de la sala de aula, de la interacción; sí es un tiempo de la intersubjetividad» (Blezio, 2005, p. 24). El aprendizaje es un proceso interior de cada sujeto, implica una articulación de temporalidades, y se produce con posterioridad y por lo tanto, no se da sincrónicamente con el acto de enseñanza en el aula (Chevallard, 1988).

Sin embargo, sí podemos interpretar que hubo temporalidades interactuando, y que el fenómeno del orden del aprendizaje, no se presentó de manera lineal con respecto de la enseñanza. Ya que el equívoco surgió en torno a la aco-tación sobre las luces y las sombras en las fotografías, y no sobre la perspecti-va, que era el objetivo de la docente.

Por último, Blezio (2005) señala algu-nos comentarios que nos aportan en este sentido para reflexionar:

En la enseñanza hay conocimiento y hay saber que circula. Esta cir-culación, promovida por la emer-gencia del Real, atraviesa dos momentos: el de la angustia (mo-mento de fragmentación) y el del deseo (momento de búsqueda y de resignificación). Para que haya enseñanza, entonces, tienen que estar estos dos aspectos y tiene que estar la pregunta, la confusión, la falta de saber. ¿Para qué voy a aprender algo que ya sé? ¿Para qué voy a enseñar algo que mis alumnos ya saben? (p. 26).

¿Qué saber/conocimiento circula en los talleres?

Pensamos los talleres de expresión del CJ como ámbitos para la creación donde circulan elementos relacionados con el saber y el conocimiento.

La creación supone producir con una mirada nueva un objeto tam-bién inédito. En él se reubicar elementos conocidos junto a otros que se desconocen, regidos por un orden transgresivo. Objeto que compromete la subjetividad del realizador, pero que también, por lo general, está destinado a sus-citar un movimiento en el otro, en el semejante, a capturarlo ilu-soriamente en una pantalla que cubre aquello que ignora, que es

doloroso o inaceptable. La creati-vidad encierra una nueva realidad (Gutiérrez, 2014, p. 123).

En una de las reuniones que tuvi-mos con los educadores del CJ, unos de los objetivos que se plantearon explí-citamente para el taller de expresión, fueron:

«Introducir conocimientos básicos de técnicas y contenidos vinculados a las artes visuales». «Habilitar a la ‘libre expresión’» (no hay una sola forma de resolver una propuesta, evitar pensar lo artístico en tér-minos de lindo/feo, bueno/malo) (Registro 2.ª reunión, 25 de julio de 2018).

De acuerdo con Alonso (2007):

Queremos dimensionar la técnica como punto de partida, como re-curso corporal y no como fin —ce-rrado— en sí misma. Comprenderla como habilitante de próximas prác-ticas, no solo con el sentido de pro-gresión, sino con el de ruptura, de trascendencia de sí misma, como re-creación de lo conocido para in-tegrarse al sujeto que la llena de significado (pp. 327-328).

Articulando estas ideas con los ob-jetivos para dicho espacio, podemos encontrar algunas continuidades. En particular, con respecto al concepto de técnica y la posibilidad de esta para ha-bilitar la creación.

Siguiendo el planteo de Alonso (2007), esto es posible en la medida que el uso de la técnica se distinga, por un lado, de su sentido instrumental y se asemeje al concepto *techné*, una con-jugación de dos instancias del saber, teórica y práctica, y es en esta «... comprensión amplia en lo que refiere a un saber práctico en general, que podrí-amos traducirlo a un saber específico del cuerpo» (p. 318).

Tomando en cuenta estos elemen-tos, podríamos realizar también un

paralelismo entre ritual, categoría anteriormente desarrollada y la técnica, precisamente con relación a la repetición y reproducción que suponen, pero también a la producción y creación que posibilitan.

Además, encontramos que este concepto de la técnica y lo técnico, se puede relacionar con el que plantea la docente del taller de expresión. Visualizamos que en los objetivos que se plantean hay un reconocimiento de la técnica y su potencial emancipatorio que menciona la autora (en términos de ruptura). En el sentido de que primero se plantean enseñar conocimientos y contenidos técnicos, para habilitar a la libre expresión, traducida en romper con los binarismos.

En otras palabras, los conocimientos técnicos en cierta medida permiten romper con lo dicotómico y con lo establecido para re-crear con otra mirada lo ya existente. A su vez, en una de las reuniones con los actores del CJ, explicaron que unos de los fines de la propuesta del CJ «va en la habilitación personal de cada uno para habilitarse a cosas que son las opciones del taller» (Registro 1.ª reunión, 30 de mayo de 2018).

Para ilustrarlo, allí se habló de un adolescente jugador de fútbol, que en el CJ se lo incentivaba a hacer un taller de danza. Se llegó a la conclusión de que proponer talleres fuera de lo común, de lo cotidiano a las vidas de los adolescentes podría ser un objetivo del centro. Aquí también se puede observar el lugar que se le da en el CJ a la posibilidad de la alteridad, del cambio y a la resignificación.

En suma, luego de este recorrido nos preguntamos: ¿será la enseñanza de las distintas técnicas, las cuales inscriben al sujeto en la historia, aquellos medios para desentrañar la subjetividad? Así también los vínculos que los sujetos mantengan con estas, siendo estos

enfocados hacia la «libre expresión» como es mencionado en uno de los objetivos del taller, ¿encuentran su límite en la propia técnica?

Consideraciones finales

En primer lugar, retomando lo anteriormente mencionado sobre rito y juego podemos concluir que en el CJ, no todas las actividades ritualizadas significan una reproducción, y por la misma razón, no todas las aparentes rupturas con lo cotidiano implican un acontecimiento.

Por otra parte, las (in)distinciones entre la enseñanza y la educación nos permitieron observar de qué manera el saber, en el caso de la enseñanza, o una norma, en el caso de la educación, estuvieron en juego en las prácticas del CJ.

Consideramos que estas últimas, y dentro de ellas el desarrollo de los talleres, son pensados por los educadores como instancias

... que no son de capacitación, si bien algunos se tocan con los de algún oficio. Son más como experiencias de algo nuevo que pueda ejercer como cierta ruptura en el horizonte de los gurises [...] son pensados más así que con la idea de transmitir un conocimiento técnico (Registro 4.ª reunión, 19 de setiembre de 2018).

Si bien definir nuestras proyecciones de trabajo denota la dificultad de poder visualizar dónde faltó análisis y desarrollo conceptual, algunas cuestiones que reconocemos junto al equipo de educadores a modo de proyección podrían definirse con preguntas como: ¿Qué potencial tiene una propuesta como el CJ para darle lugar a la alteridad? ¿De qué modos y posibilidades se puede integrar a los adolescentes al trabajo del EFI con el CJ? ¿Cómo pensar la producción de los cuerpos (tanto de adolescentes como de educadores/as)?

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2003). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALONSO, V. (2007). Técnica y educación desde un saber como *techné* a una tecnología del cuerpo. *ETD Educação Temática Digital Campinas*, 8 (esp.), 314-332.
- BEHARES, L. E. (Dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- (2019). *Saber, sujeito e acontecimientos de ensino*. Campinas: Mercado de letras.
- Blezio, C. (2005). Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico. *Conversación*, 12, 19-26.
- BORDOLI, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didáskomai* (2), 93-103.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. Coyoacán: Editorial Fontamara.
- CHEVALLARD, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DOGLIOTTI, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. BORDOLI y C. Blezio (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 131-141). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2010). La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las «configuraciones didácticas» de la enseñanza universitaria. *Didáskomai* (1), . 57-69.
- GALAK, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. CRISORIO y C. ESCUDERO (Coords.). *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber* (pp. 191-197). La Plata: UNLP.
- GUTIÉRREZ, M. (2014). Creación artística y psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 118, 122-135.
- INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY (2019). *Centros Juveniles*. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/adolescencia/centros-juveniles>
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Unigraf.
- PÊCHEUX, M. (1988). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2011). Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En A. M. FERNÁNDEZ y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Orgs.). *Evocar la falta. Angustia y deseo del enseñante* (pp. 11-23). Montevideo: Psicolibros.
- SCHARAGRODSKY, P. (2014). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias del mundo contemporáneo* (pp. 2-14). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>

Género y participación... Entre los usos del espacio y la palabra Una experiencia en el Centro Juvenil Lamistá

Natalia Estela¹, Agustina Pons² y Martina Purtscher³

Recibido: 25/4/2020. Aceptado: 28/7/2020

Resumen

El presente trabajo sistematiza la experiencia del año 2019 en el Centro Juvenil Lamistá en el marco del Espacio de Formación Integral «Cuerpo y Educación en Malvín Norte». El trabajo tiene como propósito el análisis de los registros de observación participante de la primera parte del semestre en el taller llevado a cabo por el equipo de educadores del centro denominado «Charlas y charlitas», así como también de otros registros de los momentos previos y posteriores a este, de las reuniones con el equipo y de los talleres con el grupo de adolescentes. Además, este trabajo establece continuidades con el trabajo de sistematización y análisis realizado en el Centro Juvenil en el año 2018, presente en el *dossier*. El análisis se estructura a partir del género en tanto categoría analítica, entendida como aquellas significaciones que se construyen ritualizada y performativamente sobre los cuerpos sexuados. En el trabajo analizamos y reflexionamos sobre la participación en el centro juvenil en función del género, puesto que tanto en los usos del espacio como en los de la palabra, existen diferentes formas de participar que se construyen de acuerdo a cierta ritualización de las prácticas y representaciones sociales vinculadas a lo femenino y a lo masculino. A partir de esto, nos preguntamos ¿Cuál es la relación entre la construcción de los géneros, la ocupación de los espacios y el uso de la palabra en el relacionamiento entre adolescentes del centro? ¿Cómo se configuran en torno a relaciones de poder? ¿De qué manera se implican con el cuerpo estas relaciones de poder?

Palabras clave: cuerpo, género, performatividad, participación.

- 1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar). nataliaestela1897@gmail.com
- 2 Estudiante de la Carrera de Educación Social del Centro de Formación en Educación de la ANEP. agustina.pons18@gmail.com
- 3 Estudiante de la Licenciatura en Educación Física del ISEF, Udelar y de la Carrera de Educación Social del Centro de Formación en Educación de la ANEP. martipurtscher@gmail.com

Introducción

Este trabajo es producto de la sistematización de la experiencia del año 2019 en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte, un proyecto de extensión universitaria inscripto en el grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PE-CUC), perteneciente al Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF-Udelar y la línea de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza (PECUE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En el presente trabajo, las autoras (estudiantes del ISEF e IFES) presentamos el análisis de la experiencia del 2019 en el Centro Juvenil Lamistá (CJ).⁴ Queremos destacar que es el tercer año consecutivo que se viene desarrollando trabajo en conjunto entre el CJ y el EFI, lo que ha permitido un acumulado y una profundización tanto en el vínculo con la institución como con sus actores, educadores y adolescentes.

Para contextualizar resulta pertinente explicitar algunas consideraciones en torno a la extensión universitaria, teniendo en cuenta que es el marco en el cual se desarrolla el EFI. Para esto, se utilizan algunos de los aportes realizados por Bordoli (2010) en relación con la temática. Respecto a la relación entre extensión e investigación la autora señala:

Cuando afirmamos que la extensión debe desarrollarse solidariamente

con la investigación no estamos afirmando que se deba extrapolar el conocimiento generado en el ámbito universitario al contexto social (actitud vanguardista) sino que la pregunta debe operar como motor del trabajo de extensión (p. 8).

En este sentido, en el EFI esta relación se encuentra muy presente tanto por ser un proyecto de extensión universitaria que se inscribe en dos líneas de investigación (mencionadas con anterioridad) como también, por la utilización de la técnica de observación participante para la recopilación de algunos registros, los cuales sirven luego para la sistematización, análisis y reflexión de la experiencia a través de la formulación de preguntas y categorías que permiten llevar a cabo este trabajo.

En segundo lugar, destacamos los aportes de la autora respecto a la potencialidad que tienen estos espacios:

La potencialidad educativa, así como el pensar a la extensión bidireccionalmente, como encuentro de saberes, exige una asunción ética en el trabajo con el otro (respeto hacia el otro en tanto semejante) [...] Ubicar al otro y ubicarnos a nosotros mismos como sujetos de posibilidad es la llave que habilita el trabajo extensionista y educativo con el otro desde una dimensión ética (Bordoli, 2010, pp. 18-19).

De este modo, la ida al territorio nos exige (re)pensarnos constantemente, entendiendo el valor que tiene el trabajo desde la posibilidad y también desde un lugar nuestro de *no certezas* (Bordoli, 2010), realizando un trabajo en y con la comunidad, de constantes interrogantes

4 En 2019 participaron del EFI estudiantes de ISEF (Licenciatura en Educación Física), estudiantes de FHCE (Licenciatura en Educación), estudiantes de IFES (Carrera de Educación Social), integrándonos junto a docentes de ISEF y FHCE en diferentes instituciones socioeducativas del territorio de Malvín Norte. En ese año las actividades del proyecto se desarrollaron con las escuelas n.º 267 y n.º 268 y en el Centro Juvenil Lamistá. Nuestro trabajo en el EFI así como el presente artículo fue tutorado por los docentes Juan Muñío y Felipe Torres, de ISEF, bajo la coordinación de la docente Paola Dogliotti (ISEF y FHCE).

tanto con respecto al motivo por el cual llegamos a esas instituciones como también por la construcción colectiva y bidireccional entre el equipo de docentes del EFI, nosotras como estudiantes y diferentes profesionales y actores de las instituciones.

Por otra parte, el CJ en el cual se enmarca este trabajo tal como se mencionó anteriormente, se llama Lamistá y está ubicado en el barrio Malvín Norte. Es un proyecto de educación no formal para adolescentes entre 12 y 17 años que funciona de lunes a viernes de 14 a 18 horas. Durante ese horario los adolescentes realizan diferentes actividades y talleres que abarcan entre otras propuestas, desde la cocina y la danza hasta deportes alternativos como el tchoukball y espacios de estudio.

En el comienzo de este tercer año consecutivo de trabajo con el CJ, en diálogo entre el equipo del CJ y el equipo del EFI, surgió la posibilidad de integrarnos como observadoras participantes al taller Charlas y charlitas. Este taller tiene una particularidad y es que a diferencia de los otros espacios es llevado a cabo por todo el equipo de educadores del CJ quienes según las actividades que realizan, van rotando en duplas para llevarlo a cabo. El taller se desarrolla todos los jueves en la primera parte de la jornada. A su vez, en la primera parte del semestre, el taller estaba destinado a trabajar en diversas instancias en torno al objetivo de establecer una asamblea autogestionada. El equipo del CJ se proponía que la asamblea, una vez conformada, se desarrolle en un horario y espacios diferentes del taller, de modo que este pudiera implementar otras propuestas y temáticas que sean de interés para el grupo de adolescentes.

Tal como habían mencionado los educadores, una vez avanzado el semestre las instancias de asamblea se cambiaron

de día y Charlas y charlitas devino un espacio de taller con otras temáticas como por ejemplo: derechos humanos, métodos anticonceptivos, entre otras.

Durante el año participamos también en cuatro instancias de reunión con el equipo de educadores del CJ, donde fuimos construyendo colectivamente la sistematización de ese espacio, que consideramos clave para desarrollar la tarea del EFI, en tanto nos ofrece una posibilidad para establecer diálogos, discutir e intercambiar opiniones acerca de los análisis y preguntas con las que fuimos trabajando. A su vez, en este proceso fuimos devolviendo al CJ nuestra mirada estableciendo momentos de pienso colectivo para habilitar nuevas reflexiones tanto para nuestro trabajo desde la extensión, como para los actores de la institución en sus prácticas educativas cotidianas.

En una de estas reuniones surgió la posibilidad de participar ya no desde la observación participante, sino desde la propuesta de talleres específicamente en torno a la temática género, eje conceptual que habíamos construido a partir de nuestras observaciones y experiencias de ese año en dicho espacio.

De este modo, nos resulta interesante poder dar cuenta de un breve desarrollo de cada uno de esos talleres para resaltar algunos puntos de la experiencia. En la primera instancia propusimos algunas actividades lúdicas que tenían como objetivo reconocer y disputar diferentes espacios. Luego, en duplas, a partir de una tarjeta que tenía un personaje con un nombre, edad y centro educativo al que asistía, tenían que inventarle desde rasgos físicos hasta gustos personales y a su vez, pensar cómo ese o esa adolescente habitaba los espacios del CJ.

Más tarde, los invitamos a reflexionar sobre qué espacios habitaban ellos y ellas el CJ y si el tránsito por estos tenía

que ver con que sean mujeres u hombres. Para esto llevamos un plano del CJ hecho por nosotros, que mostraba sus diferentes espacios y algunas características para identificarlos, por ejemplo: las líneas de la cancha polideportiva que se encuentra en el frente del edificio y el banco de hormigón que se encuentra a su lado, los sillones y la mesa de *ping-pong* de su sala principal, entre otros. En esta última parte se pararon dos varones para mostrar en el plano cómo era su recorrido en un día por el CJ. Luego de finalizado el taller en conjunto con una de las educadoras del CJ, replanificamos para la siguiente actividad.

Respecto al segundo taller nos planteamos el objetivo de poner en discusión la relación entre el género y los usos de la palabra a partir de los registros obtenidos de la observación de las diferentes instancias del CJ. Para esto, las dinámicas que llevamos ponían en juego el lugar de la palabra y se relacionaban directamente con los registros de observación participante que habíamos elaborado. Entonces los adolescentes en subgrupos, tenían que representar una serie de situaciones que referían a dichos registros y podían optar la forma de representarla: cine mudo o radionovela. El taller finalizó con una dinámica en la que el grupo circulaba por el espacio leyendo fragmentos extraídos de dos textos de Judith Butler⁵ que habíamos colocado dispersos por el espacio previamente. A su vez, les propusimos colocar la situación que habían representado al costado del fragmento que les pareciera más adecuado y una vez articulados fragmentos teóricos y situaciones, la consigna fue que realizaran comentarios, preguntas o intervenciones al análisis que se había formulado.

Para poder realizar este análisis, recopilamos trece registros de observación participante del taller Charlas y charlitas, y el espacio de tiempo libre previo y posterior a él. Estos registros se componen de tres secciones: el relato descriptivo y anecdótico de la jornada, una segunda parte de implicación, donde se pretende dar lugar a apreciaciones subjetivas como pueden ser sensaciones, preguntas o reflexiones; y por último, posibles fragmentos teóricos de textos que nos sirvan como sustento y nos aporten para pensar lo sucedido en cada jornada.

Además, contamos con tres registros de las reuniones con el equipo de educadores del CJ y por otro lado, con los registros de las dos instancias en las que participamos proponiendo talleres con los adolescentes del CJ.

A partir de la articulación de los datos construidos durante el año y los materiales teóricos del EFI, fueron surgiendo preguntas, discusiones y comentarios en torno a las situaciones observadas y planteadas en la práctica relacionadas con el género, categoría que constituye el eje de nuestro análisis. A su vez, buscamos relacionarlo con la ritualización (Agamben, 2003) y performatividad (Butler, 2002) conceptos que consideramos clave para entender al género como una construcción discursiva. Por último, nos propusimos visualizar su vínculo con la participación: la ocupación de los espacios y con el uso de la palabra.

En tal sentido, nos preguntamos: ¿Cuál es la relación entre la construcción de los géneros, la ocupación de los espacios y el uso de la palabra en el relacionamiento entre adolescentes del CJ? ¿Cómo se configuran en torno a relaciones de poder? ¿De qué manera se

5 Los fragmentos que llevamos para articular con las situaciones fueron extraídos de los textos *El género en disputa* (2007) y *Cuerpos que importan* (2002).

implican con el cuerpo estas relaciones de poder?

Rituales y performatividad

En el año 2018 trabajamos dos categorías: rito y juego (Agamben, 2003), que retomaremos como punto de partida para este análisis. Estas nos permitieron observar y analizar cómo se daban las dinámicas cotidianas del CJ distinguiendo de esta manera, dos instancias diferentes, pero que a la vez están implicadas entre sí.⁶ En cierta medida, creemos que esto permitió en la experiencia del 2019 profundizar en el análisis de las dinámicas libres y direccionadas, y centrar nuestra atención en un aspecto que como explicaremos más adelante, fue tomando importancia: el género.

Es interesante el planteo de Scott (1996) para conceptualizarlo como categoría analítica a partir de la articulación de dos proposiciones: «El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder» (p. 23). Respecto a la primera, la autora señala cuatro elementos que si bien están interrelacionados, no operan simultáneamente: los símbolos culturales disponibles que evocan representaciones; los conceptos normativos; las nociones políticas, instituciones y organizaciones sociales y por último, la identidad subjetiva. Respecto al género como forma primaria de las relaciones de poder, explica que «el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder» (p. 26). En tal sentido, conceptualizar el género desde esta perspectiva implica decodificar significados y comprender

las complejas conexiones que existen en la interacción humana.

Acerca del concepto de rito encontramos que Butler (2007) señala que el género es performativo, lo que implica, trascender la distinción sexo/género, donde el primero se presenta como natural y prediscursivo mientras que el segundo es su interpretación cultural. La autora plantea que esta noción prediscursiva del sexo, es el resultado de una serie de relaciones de poder, que reiteradas discursivamente producen como efecto un sexo prediscursivo. En este sentido, que el género sea performativo implica no una actuación y performance voluntarias, sino justamente, una ritualización: «La performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente» (p. 17).

De este modo, los registros de observación que presentamos en este trabajo dan cuenta de las construcciones de género que se configuran en las relaciones de poder entre los adolescentes del CJ precisamente en torno a la ocupación de los espacios y los usos de la palabra. Así surge una posible pregunta que condensa el problema a analizar: ¿Cómo se relaciona la construcción de los géneros con la ocupación de los espacios y el uso de la palabra en el CJ?

Respecto del objeto de análisis, se fue construyendo durante todo el año en función de registros que daban cuenta de situaciones recurrentes en la cotidianidad del CJ relacionadas al género, de la participación en los talleres y sobre todo, en relación con el diálogo colectivo entre el EFI y los educadores y las educadoras del CJ. A su vez, los datos

6 El análisis de estas categorías en el CJ se pueden encontrar en el primer artículo del presente dossier.

para pensar las categorías de análisis corresponden a los registros de la primera parte del semestre, es decir, durante el proceso de conformación de la asamblea.

En segundo lugar, si bien en una instancia inicial de este producto de sistematización habíamos presentado dos ejes: *participación* y *género* como temáticas separadas, a partir de la discusión e intercambio con el equipo del CJ consideramos interesante relacionarlas y pensar la participación como la ocupación de los espacios y los usos de la palabra, en función del género. Se escogió a este último como eje principal y se tomaron como punto de partida algunas de las ideas trabajadas en el año 2018 sobre el rito (Agamben, 2003) y la performatividad (Butler, 2002, 2007).

Al igual que en otros dramas sociales rituales, la acción de género exige una actuación reiterada, la cual radica en volver a efectuar y a experimentar una serie de significados ya determinados socialmente, y esta es la forma mundana y ritualizada de su legitimación (Butler, 2007, p. 273).

Al pensar estos aportes en relación con la práctica concreta del CJ, consideramos que las formas en las que se expresan las ritualizaciones del género, no son exclusivas del CJ sino que por el contrario

... son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción

corporal (Mauss, 1971; Picard, 1986; Goffman, 1986) (Scharagrodsky, 2014, p. 2).

No obstante, dar cuenta de esta situación nos permite preguntarnos y reflexionar sobre cómo estas prácticas operan en la cotidianidad del CJ. En este punto, se puede tener en cuenta lo que, con base en los aportes de Foucault, señala Scharagrodsky (2004) en su análisis de determinadas realidades escolares:

... los usos corporales de niños y niñas muestran no solo una arbitraria distribución de roles sino, fundamentalmente, la existencia de ciertas relaciones de poder marcadamente desiguales. Dichas relaciones de poder, al no ser móviles y al no permitir a la mayoría de las niñas estrategias de modificación se cristalizan y se fijan dando por resultado lo que Foucault (1984) ha denominado estados de dominación (p. 68).

Articulando con lo desarrollado anteriormente, nos preguntamos si son esas relaciones de poder establecidas y fijadas (las cuales asociamos con los ritos y la performatividad) las que colaboran en la construcción de los géneros, o bien ¿qué pasaría si hay una irrupción en estas prácticas determinadas?, ¿qué sucede cuando acontece algo que rompe con el rito?, ¿se actualiza la construcción o se habilita un lugar para una ruptura a propósito del género?

Ocupación de los espacios del CJ

Una de las consideraciones que tuvimos en cuenta al momento de analizar cómo eran las diferencias en torno

al uso de los espacios,⁷ fue que si bien estas no sucedían en un solo espacio en particular, los registros de observación dan cuenta, en cierto sentido, que el tiempo libre era uno de los momentos donde esto se hacía más explícito.

Cuando nos referimos a «tiempos libres» lo hacemos en cuanto al momento previo a la ronda en el cual van llegando adolescentes y educadores, o bien a los tiempos existentes entre taller y taller. Allí están habilitados diferentes espacios y actividades: el *ping-pong*, la cancha, el espacio de los sillones, etc. En el CJ se manejan varias propuestas para enriquecer ese espacio y siempre hay educadores que rondan para disfrutar también de lo que allí sucede.

Cómo se puede ver a continuación el espacio es en general habitado desde diferentes posturas; por un lado, las que tienen que ver con el moverse, y por otro las que se configuran más desde la contemplación.

Dentro del local, se hallaban adolescentes, algunas ocupando los sillones, y dos de los chicos jugaban un partido de *ping-pong*. Las prácticas deportivas, fútbol y *ping-pong*, eran realizadas exclusivamente por varones. Las chicas, junto con dos chicos, conversaban (Observación n.º 8, 6 de junio de 2019).

En este sentido, encontramos en Scharagrodsky algunos elementos que podrían dar cuenta de las formas en que se desenvuelven hombres y mujeres ante la posibilidad de realizar prácticas deportivas en espacios libres, de cierto modo, reflejarían una forma de actuar que remonta a los orígenes del deporte, ya que este surgió como una práctica

reservada para varones. A su vez, el autor agrega «... los deportes han sido algunas de las prácticas que mejor han legitimado y naturalizado los mandatos sociales de la masculinidad tradicional (Pescador Albiach, 2004)» (Scharagrodsky, 2014, pp. 10-11).

Otro registro recoge una situación similar:

Llegamos al CJ y vimos a una educadora sentada en el banco de hormigón con dos o tres chicas, mientras que algunos varones jugaban a la pelota en la cancha. Las saludamos a ellas y en ese momento salió otra de las educadoras que al vernos, comenzó a llamar a los y las adolescentes para la ronda. Entramos y había pocas adolescentes dentro, solo algunas estaban sentadas en los sillones esperando la ronda (Observación n.º 5, 16 de mayo de 2019).

Tomando en cuenta los elementos anteriores, podemos visualizar la diferencia entre los espacios que son ocupados por varones y aquellos que son ocupados por mujeres. Además, esto se repite en más de una observación lo cual podría denotar que es una práctica que sucede recurrentemente en el funcionamiento del CJ.

Podemos reconocer con Butler (2007) que los géneros no constituyen únicamente dos categorías naturales binarias y totales, puesto que como toda construcción discursiva, dependen de las costumbres y hábitos que se generan y se ritualizan en torno a ellos. En este sentido, Scharagrodsky (2004) hace mención a estas situaciones y señala algunas características:

7 Para profundizar en torno a las diferencias en los usos del espacio, Bourdieu (2000) ofrece un análisis que si bien no se articula directamente con la perspectiva teórica de este trabajo es interesante retomar. El autor plantea que el espacio social está organizado de acuerdo a una distinción entre lo femenino y lo masculino que reproduce y legitima la dominación masculina sobre el sexo femenino basada en «una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada» (p. 20).

En tanto la mayoría de los varones tienden a ocupar los espacios más amplios y centrales, la mayoría de las mujeres —y también algunos varones— utilizan espacios reducidos y marginales [...] reforzando este-reotipos naturalizados como el de pasividad, el de intimidad, el de protección y el de encapsulamiento de la mujer. La utilización, proporcionalmente menor, del espacio por parte de las niñas durante las actividades físico-deportivas contribuye a estimular en ellas la idea de protección de sus cuerpos y la idea de que deben permanecer encapsuladas en el espacio personal (p. 69).

Esto se puede visualizar también en diálogos como:

Luego, aprovechando el sol fuimos a sentarnos en uno de los bancos de afuera, miramos un partido de fútbol mientras conversábamos con una de las adolescentes. En cierto momento le preguntamos: «¿Hay alguna chica que juegue al fútbol?» a lo que nos contesta que no, «porque los varones juegan muy bruto» (Observación n.º 10, 20 de junio de 2019).

Siguiendo el planteo de Butler (2007) podemos decir que en el fragmento anterior aparecen materializados los significados atribuidos a las prácticas y espacios en función de la construcción de los géneros. Es decir, que es en las disputas de poder —en este caso por la ocupación de los espacios— donde se construyen los géneros; en tanto las formas en que estos se identifican con los espacios, como en este caso los varones con la cancha y las niñas con el banco de hormigón son repetidas, aceptadas y legitimadas.

Esto da cuenta de que los comportamientos corporales lejos de ser naturales, universales o fácilmente aprehensibles, son efecto de las lógicas

sociales, culturales y políticas que se establecen en un grupo, en una institución o en un territorio determinado:

Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a las actividades perceptivas, dirigir a los demás la palabra, pero también realizar gestos y movimientos a partir de un conjunto de rituales corporales cuya significación solo tiene sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo y del contexto social de pertenencia (Scharagrodsky, 2014, p. 2).

Luego de presentado este análisis y las reflexiones e interrogantes que surgen a partir de este, consideramos pertinente presentar algunos registros que reflejan nuestras observaciones respecto a cuáles fueron algunas de las reacciones de los adolescentes al momento de trabajar sobre este aspecto. Al principio de la puesta en común sucedió lo siguiente:

Se planteó la consigna donde cada uno debía pensar para sí mismo cómo habitaban el centro juvenil, qué recorridos realizaban. Si bien la idea era dar un tiempo de alrededor de cinco minutos para que cada cual pensara y reflexionara para sí mismo, a los pocos minutos empezaron a hacer comentarios en voz alta. Fueron muy pocos (creo que tres adolescentes, una mujer y dos varones) que se animaron a decir frente a todos cómo habitaban el centro juvenil. Allí los dos varones adolescentes, para explicar sus recorridos, se pararon frente a todos y explicaron usando como recurso los mapas que habíamos llevado (Registro del primer taller, 24 de octubre de 2019).

Después de esta situación, surgió un debate interesante ante una pregunta

de si consideraban que sus recorridos estaban determinados en que sean mujeres u hombres. Si bien en un principio existió un silencio absoluto, luego las reacciones empezaron a aflorar:

Algunos varones manifestaron que no entendían a qué iba la pregunta, que siempre estaban con el mismo tema. Algunos manifestaban sensación de enojo. Había diferencias entre cómo lo veían las mujeres y como lo veían los varones, la palabra en general, la tenían ellos, muy pocas mujeres intervenían. Uno de los puntos más discutidos en esa charla fue el tema de la cancha. Las mujeres manifestaban que los varones generalmente eran los que siempre hacían uso de la cancha, siempre jugando al fútbol. Allí uno de los varones dijo que nunca les prohibían jugar y que si no lo hacían era porque no querían (Registro del primer taller, 24 de octubre de 2019).

Al finalizar el taller y reflexionar sobre el debate, desde el rol adulto se consideró que la discusión no tenía que generar un «enfrentamiento» entre los adolescentes. De ese modo, acordamos para el siguiente taller cuidar las intervenciones para que los debates no se limitaran a una esencialización de lo masculino y femenino (Scharagrodsky, 2004) sino más bien, a poder suscitar análisis y reflexiones orientados a pensar porqué creían que las situaciones trabajadas se daban de esa forma. También resultaba fundamental tener en cuenta para la siguiente instancia lo que planteaba una de las educadoras:

Estaría bueno para el siguiente taller que no quedara el final tan «abierto» para que no haya adolescentes que se vayan enojados, porque si no sucedía que esa era la última sensación con la que se quedaban y que no estaba bueno porque el taller en sí había

transcurrido muy bien (Registro del primer taller, 24 de octubre de 2019).

A continuación nos proponemos problematizar respecto a cómo estas instancias de «dirigir la palabra a los demás» tienen un sentido particular dentro del contexto del CJ y cómo se relacionan con la construcción discursiva del género.

Usos de la palabra en el Centro Juvenil

Al poner el foco en los usos de la palabra, visualizamos que esta es otra de las formas en que se manifiesta la participación. Teniendo en cuenta que esta última constituye uno de los ejes de trabajo propuestos por el equipo del CJ para el 2019, consideramos interesante definirla de acuerdo a Viscardi y Alonso (2013) como «tomar la palabra»:

La pertenencia y la legitimidad dependen de roles y reconocimientos a efectos de que alguien pueda «tomar la palabra», y ser escuchado en sus ideas y propuestas. Esto es, propiamente, participar. «Tomar la palabra» está en el origen de los mecanismos de debate y discusión (p. 131).

A través de la lectura de nuestros registros, notamos que así como los adolescentes habitan los espacios del CJ de diferente manera, el uso de la palabra también se da de forma desigual:

Llegó el turno del otro grupo para exponer, una chica comenzó a hablar y un compañero de mi subgrupo estaba hablando a la vez. Se hizo un murmullo, y el educador intervino llamando al chico por su nombre ¿qué pasó cuando vos hablaste? Se hizo un silencio esperando que la compañera retomara su discurso, y finalmente esta dijo: Ahora no. Ya no tengo ganas de hablar (Observación n.º 1, 11 de abril de 2019).

Vemos que esto aparece sistemáticamente en las actividades del CJ, y podemos relacionarlo con lo que Scharagrodsky (2004) describe como el «uso del tiempo»:

Pero no solo la distribución del espacio no es equitativa. También el uso del tiempo es desigual. Tiempo de realización de las prácticas motrices (la participación de los varones es mayor con respecto a la de las mujeres) y tiempo de decisiones con respecto a la puntuación (ciertos momentos de la clase son monopolizados por los varones) (p. 70).

De acuerdo a lo anterior podemos observar que quienes generalmente tenían la iniciativa para proponer y expresar sus ideas eran los varones, muchas veces hasta hablando por encima de las chicas, generando como en dicha ocasión que la adolescente no quisiera seguir con su intervención, o bien monopolizando las instancias de palabra como sucedió en el simulacro de la asamblea:

El primer ensayo de lo que es una asamblea. El educador propone elegir los cargos directivos quedando seleccionados por iniciativa. Entonces los adolescentes levantaban la mano diciendo «yo quiero» a medida que se querían postular. En ninguno de los cargos hubo más de uno que quiera cumplir con la tarea. Todos los que tomaron la iniciativa fueron varones (Observación n.º 4, 9 de mayo de 2019).

En uno de los talleres dedicados a la creación de la asamblea observamos una diferencia en la iniciativa de los varones en comparación con las chicas. Notamos que pasó algo parecido al taller anterior:

La forma de postularse fue la misma para todos los cargos, la docente preguntaba, y los chicos levantaban la mano, siendo estos tres varones: uno para presidente, otro para vocero, y otro como tesorero. Solo una chica se postuló pero no especificó el cargo (Observación, n.º 5, 16 de mayo de 2019).

Tomando en cuenta las situaciones expuestas anteriormente, nos preguntamos: ¿cómo las prácticas del centro juvenil actualizan un discurso sobre el género?, ¿qué acontece cuando este discurso se reitera? Por otra parte, visualizando cómo los educadores habilitan y proponen instancias de participación, nos cuestionamos: ¿es posible enseñar a participar sin tener en cuenta los condicionamientos sociales y culturales que se ponen en juego al pretender «tomar la palabra»? ¿qué lugar podría ocupar una perspectiva crítica sobre el género?, ¿cómo se podría problematizar esto en contextos educativos?

Consideraciones finales

A modo de cierre, uno de los aspectos a destacar de este proceso fue la construcción colectiva, bidireccional y constante que logramos con el equipo de educadores del CJ durante todo el año. A partir del trabajo en conjunto logramos cumplir con las proyecciones planteadas en el 2018 de realizar los talleres con los adolescentes, logro que permitió generar un antecedente en el EFI que hasta el momento no existía.⁸ Además, en esta oportunidad nos propusimos avanzar hacia un análisis más minucioso, haciendo

8 Es de destacar en este punto la posibilidad que se nos abrió sobre poder reflexionar junto a los adolescentes sobre algunos nudos teóricos centrales de las líneas de investigación donde se inserta el EFI; hasta ese momento el intercambio con todas las instituciones había quedado a nivel de los diversos equipos docentes. Otro aspecto a destacar es que el trabajo con adolescentes trascendió la propuesta de actividades educativas al tener en el centro la problematización central del EFI: el cuerpo en la educación y en nuestro caso cómo los adolescentes se apropian de este en el CJ.

especial énfasis en las prácticas concretas del centro y cómo estas se desarrollan en un determinado contexto.

Respecto a la construcción del problema, consideramos de relevancia volver a destacar el hecho de que la temática sobre género no haya sido establecida desde un principio sino a partir de la experiencia en territorio, que plasmamos en los registros y que nos permitió ver que era un tema recurrente que valía la pena estudiar, analizar y reflexionar en profundidad. Además, el hecho de poder articular lo trabajado el año pasado sobre los ritos con relación al género, permitió darle un hilo conductor a los dos trabajos que de alguna forma dan cuenta del proceso realizado como EFI en el CJ.

Se evidenció de cierta forma en los registros de observación que hay un marcado uso de los espacios. Sobre todo en los momentos de tiempo libre, los adolescentes varones se desplazan de forma activa por el CJ, por ejemplo al usar la cancha para jugar al fútbol, mientras que las adolescentes mujeres toman posiciones más pasivas. Lo mismo sucede con el uso de la palabra, en reiteradas ocasiones eran los varones quienes tomaban la palabra con facilidad en las actividades pautadas desde los referentes adultos del CJ, como lo es el taller «Charlas y charlitas», mientras que las mujeres optaban por el silencio o la espera.

Con relación a las instancias que trabajamos con los adolescentes, consideramos que fueron un gran desafío como equipo, porque nos implicó pensar de qué forma podíamos planificar dos talleres que contemplaran el proceso que veníamos realizando. Sin duda, el componente lúdico fue un medio fundamental para poder llevar a cabo dichas actividades. También, subrayar como fortaleza del trabajo, la importancia

que tuvo para el proyecto poner en diálogo con los adolescentes el problema y las reflexiones que guiaban el trabajo del EFI y el marco conceptual desde donde estos fueron posibles. Además, escuchar sus dichos y expresiones a través de estos talleres, nos permitió conocer y reflexionar en colectivo sobre qué y cómo pensaban y opinaban respecto a estos temas.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2011). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- BORDOLI, E. (2010). Aportes para pensar la extensión universitaria. *Extensión en Obra*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- SCHARAGRODSKY, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 59-76. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a04n121.pdf>
- (2014). El cuerpo en la escuela. En: *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>
- SCOTT, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. LAMAS (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Ciudad de México: PUEG.
- VISCARDI, N. y ALONSO, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP.

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

Gonzalo Acosta¹, Guzmán Arnaud² y Lorena Mazullo³

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

Resumen

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

También se destaca la forma de participación para resolver problemas

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

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

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

Concepción del cuerpo y trabajo pedagógico en torno al cuerpo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El trabajo con los sentidos, la educación de lo sensible

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

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

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

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

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

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

combinación de colores en los talleres de Manualidades y Arte:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reflexiones finales

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

en escuelas primarias. Buenos Aires: Unigraf.

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

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

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

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 Meneses¹, Nicolás Dos Santos² y Enzo Ferraz³

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

En 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.⁴ 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.⁵

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.⁶ 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

Partimos 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 anotar 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*.⁷

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

Tras 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.

El Espacio de Convivencia en la Escuela n.º 267

Sofia Ferreira¹, Giuliana Risoto², Maria Vera³, Fabiana Piñón⁴, Raffaella Greco⁵ y Antonella Pérez⁶

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

En 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

El 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.⁷ 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

Se 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.)⁸

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

Se 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

Behares (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 acercar 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 *politicizar 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.

La producción de conocimiento en torno a la relación cuerpo, saber y enseñanza. Consideraciones a partir de una experiencia de extensión

*María Darrigol Lecuona¹, Paola Dogliotti Moro², Paula Malán³,
Juan Muiño⁴, Gabriela Rodríguez⁵, Giannina Silva⁶ y Felipe Torres⁷*

Recibido: 25/4/2020. Aceptado: 18/8/2020

Resumen

El artículo propone realizar una mirada longitudinal al trabajo desarrollado entre los años 2016 al presente, en el Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte. A su vez, a partir de un corte transversal, presenta los aspectos teóricos comunes de la sistematización y análisis de las experiencias institucionales que formaron parte en estos años del EFI. Se busca problematizar, a la luz de los ejes centrales del proyecto (cuerpo, sujeto, saber, educación y enseñanza), los nudos metodológicos y teóricos generales del EFI, y rescatar los principales desafíos atravesados a lo largo de estos años.

Palabras clave: Educación; Cuerpo; Concepción metodológica; Integralidad.

- 1 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar); Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar. mariadarrigol@hotmail.com
- 2 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar; Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE, Udelar. paoladogliottimoro@gmail.com
- 3 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar. paulamalan@gmail.com
- 4 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar. juan_1331@hotmail.com
- 5 Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, de la FHCE, Udelar. gabriela.rodbis@gmail.com
- 6 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar; CES y CEIP de la ANEP. gianninarss@gmail.com
- 7 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar. feli12494@hotmail.com

Presentación

El presente trabajo tiene por objeto realizar una mirada transversal a las experiencias institucionales que reúne el presente *dossier*, así como longitudinal al trabajo desarrollado entre los años 2016 al presente, en el EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte.⁸ Se busca problematizar, a la luz de los ejes centrales del proyecto (cuerpo, sujeto, saber, educación y enseñanza), los nudos metodológicos y teóricos generales del EFI, rescatando los principales desafíos atravesados a lo largo de estos años.

Los principales aspectos abordados, durante este proceso de trabajo, estructuran las seis secciones del trabajo. En primer lugar, se reflexiona sobre el proceso de construcción del problema de intervención. En segundo lugar, se presentan los principales dispositivos de trabajo desarrollados y la relación entre los actores universitarios y territoriales. En un tercer apartado se aborda el tema de la evaluación en los espacios de formación integral donde el centro justamente no está en esta, como suele suceder en el aula tradicional, sino en los procesos de producción de conocimiento que estos espacios generan. En un cuarto apartado se problematiza sobre los procesos de sistematización que fueron en este EFI lo que otorgó cierta unidad en la diversidad del trabajo con cada una de las instituciones. En un quinto apartado se presentan brevemente los principales nudos conceptuales que atravesaron a este EFI donde se muestran puntos en común y diferencias rescatando algunos ejemplos de los productos de sistematización que componen el *dossier*. El sexto apartado que constituye el cierre del

artículo, reflexiona sobre los desafíos que requiere y requirió, desde este espacio de construcción colectiva, la producción de conocimiento en articulación con las tres funciones universitarias.

La construcción del problema de intervención como proceso inacabado

Con el objetivo de realizar una mirada amplia del trabajo desarrollado durante todos los años de implementación de este EFI, resulta fundamental recuperar el proceso de construcción del problema de intervención, en tanto este se configuró como uno de los nudos fundamentales de las discusiones teóricas y metodológicas en torno al EFI.

Consideramos que el proceso de formulación de todo problema de intervención en y con la comunidad se realiza a partir de instancias continuas de construcción y reconstrucción colectiva, en tanto cada espacio institucional-territorial transita un movimiento particular constante que requiere la revisión y ajuste de todo problema de intervención. Partimos de considerar que los problemas de intervención «constituyen el recorte conceptual y por lo tanto construido que hacemos de la realidad [...] que se nutre de conocimientos que provienen de diversas vertientes» (Acosta, 1999, p. 27). Puede notarse aquí que, desde la perspectiva en la que nos inscribimos, la construcción del problema de intervención articula dos elementos centrales: por un lado, la construcción es teóricamente orientada y por otro, debe nutrirse de la mirada conjunta de

8 Para una presentación descriptiva en lo que consistió el EFI, con qué instituciones educativas se trabajó y los principales problemas abordados en ellas se recomienda la lectura de la Introducción del presente *dossier*. No queremos dejar de agradecer nuevamente a todos los actores de las instituciones con las que trabajamos que sin ellos todo lo consignado en el presente artículo hubiera sido imposible.

los diversos sujetos involucrados. La construcción de los problemas de intervención consistió en un trabajo conjunto que nos permitió realizar una delimitación específica de la realidad a partir de un posicionamiento teórico donde se articuló la mirada de los sujetos que forman parte de cada espacio institucional-territorial con la mirada del equipo del trabajo del EFI. Al mismo tiempo, en tanto problema de intervención, se diferenció de un problema de investigación, problematización que resultó especialmente trascendente en el caso del EFI Malvín Norte, dado que este se inscribe en un grupo y una línea de investigación. A grandes rasgos diremos que en el caso de los proyectos que hacen foco en la intervención, se realizó un recorte de las demandas del territorio para construir un problema de intervención en el entrecruzamiento de esas demandas y un abordaje teórico particular. En este sentido, la intervención requiere de la formulación de un problema sobre el cual desplegar acciones tendientes a modificar la situación inicial de la que se parte. Diremos entonces que todo problema de intervención, propone un recorte teóricamente orientado de las demandas del territorio sobre el cual se desplegará un trabajo conjunto.⁹

Destacamos que la construcción de los problemas de intervención en todas las instituciones interpeló directamente la relación entre intervención e investigación. Consideramos que la discusión de este tema es fundamental en todo EFI, en la medida que estos ponen a funcionar la articulación de la extensión, la investigación y la enseñanza en la Udelar. Asimismo, en nuestro caso, esto se vio particularmente tensionado

por el hecho de tomar a la sistematización de experiencias como eje de trabajo del EFI en las instituciones.¹⁰ En este momento, nos limitamos a plantear que la necesidad de diferenciar un problema de intervención de un problema de investigación, ya planteada en términos generales, resurgió ahora a la luz del trabajo en el territorio. En este sentido, mencionamos que uno de los ejes centrales de las discusiones teórico-metodológicas del EFI se configuró a partir de la problematización junto a las y los estudiantes de la relación investigación e intervención.

Como queda reflejado en los artículos de este *dossier*, los problemas de intervención se fueron redefiniendo a partir de instancias continuas de construcción y reconstrucción colectiva. Consideramos que tanto el momento inicial de formulación general de un problema marco que sirviera de telón de fondo común a todas las intervenciones como el proceso continuo de pensar y repensar ese problema para cada institución en particular fueron fundamentales. El primero, al tener una formulación general, permite realizar una construcción del problema teóricamente orientado y da unidad al trabajo. El segundo permite recuperar la mirada de los sujetos que forman parte de las instituciones, respetando las particularidades y las voces locales con la finalidad de desplegar un trabajo conjunto que permita alcanzar formulaciones particulares del problema de intervención. Encontramos aquí una de las tensiones teórico-metodológicas claves que demandó al equipo del EFI una revisión de los problemas de intervención particulares que debió articularse y modificarse sin perder el

9 Esta discusión se verá enriquecida posteriormente cuando abordaremos el lugar de la producción de conocimiento en el encuentro de la investigación, la extensión y la enseñanza.

10 Por la centralidad que esta temática tiene en el EFI Malvín Norte, más adelante, dedicaremos un apartado al abordaje de la sistematización y los desafíos que esta nos presentó.

anclaje en el problema de intervención que nos convocaba.

Para realizar una primera formulación del problema de intervención del EFI, tomamos contacto con la identificación de las principales problemáticas de la comunidad a partir de la mirada del Equipo Territorial de Malvín Norte (ETMN) y de los actores locales de la comunidad.¹¹ De una amplia lista de problemáticas, recuperamos aquí aquellas que resultaron determinantes para la formulación de nuestro problema de intervención. En cuanto a las problemáticas señaladas por el ETMN destacamos: 1) la necesidad de sistematizar las prácticas y fomentar la diversidad de formatos de enseñanza en articulación con diferentes instituciones y actores de la comunidad territorial y 2) la posibilidad de generar intercambios sobre las líneas de trabajo actualmente desarrolladas por los diferentes actores institucionales. En cuanto a las problemáticas señaladas por los actores locales, destacamos 1) el interés de los centros educativos de recibir apoyo de la Udelar y 2) la demanda de que la Udelar colectivice sus experiencias de trabajo en el barrio.

Al analizar estas problemáticas en el marco de los objetos de estudio del grupo de investigación y de la línea de investigación, la primera construcción del problema de intervención del EFI fue

formulada en el Proyecto 2016 de la siguiente manera:

La problematización del lugar del cuerpo, el saber y el sujeto en la educación y en la enseñanza. Desde aquí se busca potenciar el trabajo realizado por los diferentes actores/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 temática¹² (Dogliotti y otros, 2016, p. 8).

Como se mencionó en la Introducción del presente *dossier*, para abordar teóricamente nuestro objeto de intervención, partimos de la distinción entre educación y enseñanza, la primera remite al gobierno de las poblaciones y al disciplinamiento de los cuerpos (Foucault, 1992) y la segunda «ubica en el centro de su indagación teórica y empírica la dimensión epistémica» (Bordoli, 2007, p. 49). A partir de esto, en el EFI buscamos reflexionar con los actores locales y educadores sobre esta distinción colocando el énfasis en la problematización del lugar del cuerpo en la educación y en la enseñanza.¹³ De este modo, entendemos que el cuerpo como objeto de educación/enseñanza en el aula-patio-ámbito

11 Para la recolección de esta información realizamos una serie de reuniones con actores universitarios referentes en el barrio Malvín Norte, dentro de las que destacamos la reunión realizada con Juan Caggiani en el marco de su trabajo en el Programa Integral Metropolitano (PIM).

12 Los ajustes realizados a este problema pueden verse en la Introducción del presente dossier.

13 En términos generales el EFI, al realizarse en el marco de un grupo de investigación, comparte su posicionamiento teórico, lo que nos permite decir que se inscribe en el entrecruzamiento de tres vertientes de afectación teórica que fueron centrales para abordar teóricamente el problema de intervención: Foucault (1992), Pêcheux (1988) y Chevallard (1991). La primera de estas vertientes teóricas, como ya se mencionó, resultó central para la educación en marco del gobierno de las poblaciones y al disciplinamiento de los cuerpos. La segunda vertiente aporta la noción de discurso como estructura y acontecimiento, esta fue clave para nuestra conceptualización del cuerpo, la enseñanza, la educación y el sujeto. Por su lado, la vertiente de Chevallard según Bordoli (2007, p. 45) permite «centrar lo didáctico (y lo curricular) como una estructura específica de saber», y alejarlo de este modo de las concepciones modernas dominantes en el campo didáctico y curricular (técnicas, psicológicas e interpretativas).

educativo, está expuesto a estos dos movimientos que conforman la dialéctica del saber: la estructura (redes de sentido históricamente conformadas y representables, el saber-conocimiento sobre el cuerpo) y el acontecimiento (el lugar de la falta, del equívoco) (Dogliotti, 2007). Es en esta tensión que el EFI pretendió problematizar el lugar del cuerpo y del sujeto en la educación/enseñanza.¹⁴

Una vez definido el problema general de intervención, nos abocamos a la recuperación de algunas de las particularidades que este adquirió en el territorio. No nos detendremos en la formulación particular que tomó el problema de intervención en cada institución, lo que ya fue esbozado en la introducción del presente *dossier* y se profundiza en cada uno de sus artículos, sino que puntualizaremos aquellas particularidades que habilitan la reflexión sobre los procesos de construcción de problemas de intervención cuando se trabaja en y con la comunidad.

Si analizamos los problemas formulados en cada institución, incluyendo 2018 y 2019, en todos los casos vemos que algunas problematizaciones se mantuvieron a lo largo de todo el proceso mientras que otras fueron propias de cada año de trabajo. En este sentido, los artículos de este *dossier* recuperan de manera pormenorizada las particularidades de cada proceso. Nos detenemos ahora en la descripción de algunos ejemplos que permiten ver cómo la coyuntura particular de cada institución requirió

de una redefinición constante del trabajo del EFI en cada espacio territorial.

En el caso del Centro Juvenil Lamistá, en ambos años, el problema de intervención se vio interpelado por particularidades propias de la educación no formal, dentro de las que se destaca el valor que el equipo de trabajo le dio a la posibilidad de modificar lo previsto a partir de la contingencia que emergió en el cotidiano, la apertura de la planificación para que surjan nuevas posibilidades a partir de lo imprevisto y la centralidad dada al vínculo entre los adolescentes y el equipo de trabajo. Como cambios significativos al problema de intervención, surgidos a partir del trabajo en territorio, destacamos la inclusión de la temática de género y la posibilidad de complementar la sistematización de experiencias con el desarrollo de talleres llevados adelante por las estudiantes del EFI, donde ya no fueron solo los educadores del Centro los que problematizaron sobre el lugar del cuerpo en la educación sino los propios adolescentes los que discutieron y reflexionaron sobre los aspectos teóricos del EFI.

En el caso de la Escuela n.º 267 en el año 2018 el problema de intervención se vio particularmente determinado por la coyuntura específica que atravesaba la escuela, el cambio de formato, y esto presentó un gran desafío a la vez que abrió la posibilidad de reflexionar juntos respecto a la interrogante de ¿cómo seguir trabajando desde el EFI? En este caso, el problema de intervención trabajó en la tensión de amoldarse a las

14 Esto no quita que los procesos vividos por los subgrupos en cada institución nos hayan llevado a incorporar otros autores y otras miradas, proceso que consideramos fundamental en todo trabajo en territorio. A modo de ejemplo, algunas preguntas llevaron al subgrupo que trabajó en el Centro Juvenil hacia la lectura de Judith Butler (2002, 2007) y a adoptar discusiones desde una perspectiva problematizadora del género, mientras que un subgrupo que realizaba su intervención en la escuela 268 indagó en el ámbito del discurso con autores más ligados al Análisis Político del Discurso como Rosa Nidia Buenfil (1991), y los subgrupos de la escuela 267 incorporaron la mirada sobre el cotidiano escolar y las alteraciones al formato tradicional a partir de Frigerio (2000), Stevenazzi (2009, 2016) y Stevenazzi y Martinis (2014).

demandas del momento particular sin perder el eje de trabajo en torno a la problematización del lugar del cuerpo y el sujeto.

En el caso de la Escuela n.º 268, tal como se ve en el artículo referente al segundo año de trabajo conjunto, el problema de intervención definió la sistematización como un proceso; y sus movimientos de reactualización constantes puede recuperarse a partir del cambio en la formulación de preguntas que fueron realizándose por los y las estudiantes y docentes para pensar críticamente junto al colectivo docente la intervención del EFI.

Recuperar el movimiento constante que transitaban los problemas de intervención pone de manifiesto, a partir del trabajo en el territorio, que la necesidad de particularizar los problemas se torna imprescindible en todo trabajo comunitario que se asiente en la mirada de lo intersubjetivo. En este sentido, en el EFI los problemas de intervención se fueron articulando en un movimiento constante a partir de: las reflexiones e intercambios conjuntos como motor del trabajo en el territorio y en la interna del EFI, la necesidad de escucha colectiva de todos los sujetos involucrados, el análisis de los momentos particulares que transita cada institución, y la búsqueda de ampliar la mirada teórica a partir de las experiencias vividas en el territorio

Para finalizar este apartado, consideramos pertinente mencionar que la permanente necesidad de construcción y reconstrucción del problema de intervención, nos enfrentó al desafío de repensar las prácticas que se realizaron en territorio en el marco del EFI, al tiempo que puso en evidencia otra distancia entre el problema de intervención

institucional y el problema de investigación de nuestro grupo. Frente a la necesidad de actualización constante de los problemas de intervención, los problemas de investigación, a pesar de su relectura sistemática, se juegan parte de su rigor teórico en la posibilidad de mantener una permanencia que habilite la consolidación del proceso de producción de conocimiento en cada territorio respecto a sus objetos de estudio teóricamente definidos.

Los principales dispositivos de trabajo del EFI

El EFI comienza a trabajar en el segundo semestre de 2016, con reuniones del equipo de trabajo y en 2017 con la incorporación de estudiantes e inserción más sistemática y quincenal en el territorio. En este primer acercamiento al barrio, el equipo no se nuclea a partir de instituciones, sino que el principal desafío fue presentar un relevamiento de instituciones, a partir de la realización de entrevistas a sus actores territoriales, y de un conocimiento y participación en las redes barriales (la Red Educativa Malvín Norte, la Mesa de Convivencia y el SOCAT,¹⁵ entre otras). Es con este punto de partida que, a partir del año 2018 con una mayor solidez y conocimiento del territorio, se comenzó a trabajar con algunas instituciones educativas del barrio a partir de la construcción de un problema de intervención/sistematización.

La forma de funcionamiento del EFI constó de una reunión semanal de dos horas de duración entre docentes y estudiantes universitarios y una inserción quincenal en cada una de las

15 SOCAT: Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial. Es un dispositivo del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), que apunta a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local, desde la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas.

instituciones del territorio con una duración aproximada de dos horas. En el caso de la reunión semanal, el objeto fue variando según el momento del proceso en que se encontrara el EFI o las demandas del territorio que hicieran trabajar en determinada categoría o problemática. Lo fundamental fue la construcción y reflexión conjunta, entre estudiantes y docentes, a partir de los problemas que se presentaron en el territorio. A su vez, poder conjugar las categorías que eran ejes centrales del EFI —cuerpo, saber, sujeto, educación y enseñanza— en su relación con la extensión, la investigación y la enseñanza. Sin lugar a dudas, la obtención de los artículos que se publican en este *dossier* no hubiese sido posible sin este trabajo semanal de encuentro entre docentes y estudiantes.

La organización de la reunión semanal gozó de distintas formas; se entendía que había que tener un momento para colectivizar cómo iba avanzando cada territorio y colocar en el equipo las tensiones o preocupaciones que estaban sucediendo, esto era enriquecedor y generaba la posibilidad de que todos estuvieran reflexionando en torno a problemas comunes. En otros momentos el eje de las reuniones estaba puesto en los modos de abordaje del análisis teórico, a partir de lecturas previas, a veces con pautas, otras de manera más espontánea para acercarnos teóricamente a los ejes del EFI. Cabe destacar que en más de un caso la lectura o el estudio de alguna categoría conceptual surgió por necesidad del territorio y así se fueron incorporando nuevos autores que se pusieron en diálogo con los ejes del EFI establecidos en primera instancia. En otros momentos, el eje de las reuniones se enfocaba en el abordaje de los aspectos metodológicos centrales del proyecto: modalidades y tipos de registro de observación, entrevistas, y su posterior transcripción.

Finalmente, otro eje central del EFI estuvo dedicado al trabajo sobre la construcción del problema de intervención/sistematización, donde fue central en ese momento la selección de las categorías de análisis centrales desde donde se analizarían los registros. Aquí se trabajó muchísimo con borradores de avances de la sistematización, puestas en común de esos avances, correcciones de la escritura en sus diversas formas (duplas, individuales, en subgrupos). En este punto, parece importante destacar que a inicios de 2019 se contó con los primeros productos de sistematización del año anterior, lo que ayudó al nuevo grupo de estudiantes a tener un punto de partida claro de lo que se esperaba como producto de trabajo para el segundo año.

El espacio en territorio se presentaba distinto en cada una de las instituciones, donde se establecieron distintas posibilidades de interacción con los actores locales. En algunos casos fue posible participar de las reuniones de los equipos docentes, dando lugar más fluidamente a una construcción compartida del problema de intervención, y de la reflexión colectiva en territorio en relación con cada una de las etapas y productos que se iban obteniendo a lo largo del proceso. En un caso, este espacio fue inexistente, generando en las y los estudiantes dificultades a la hora de dialogar con los actores locales, pero a su vez, desafiando a encontrar momentos en los que fuera posible mantener un intercambio. En términos generales, la inserción en el territorio se presentó de forma muy fluida y cuidadosa, lo que permitió que fuera posible el encuentro de la universidad y las instituciones en una relación bidireccional en el que ninguna de las partes se sintiera invadida y cada una pudiera aportar desde su rol y especificidad. Esto fue fundamental ya que los actores territoriales fueron

protagonistas claves de los análisis y reflexiones que luego fueron volcadas en los artículos. En ellos se buscó de forma cuidadosa recuperar sus voces, experiencias y aportes. Cabe rescatar también que este espacio quincenal en territorio siempre estuvo acompañado de las y los docentes, rol que resultó clave para la formación desde la experiencia a las y los estudiantes, para intermediar el diálogo con las instituciones y llevar adelante el trabajo semanal de reuniones.

Otro aspecto a destacar es que, en 2019, el EFI planificó un Trayecto II para aquellos estudiantes que quisieran continuar con el proyecto. Es así que comenzaron a convivir estudiantes del Trayecto I (que cursan su primer año en el EFI) y del Trayecto II. Para ello fue necesario reflexionar sobre cuál sería el rol del estudiante en esta nueva etapa. Se determinó que debería tener un rol de «estudiante referente»; se construyó su perfil haciendo eje en los siguientes aspectos: referencia en el territorio y acompañamiento y guía de las y los estudiantes a través de la preparación de diversas actividades en los distintos espacios del proyecto (territorio, reunión semanal); profundización teórica en los ejes conceptuales del EFI y preparación de diversos temas a ser abordados en el espacio de reunión semanal; incorporación a los grupos y líneas de investigación que conforman el EFI; y una mayor profundización en la escritura académica. En efecto, el perfil de este estudiante fue construido en la práctica, tomando como punto de partida la propuesta programática de este segundo trayecto. Si bien solo una estudiante cursó el Trayecto II, esta fue fundamental en el proceso de su subgrupo, al lograr ser una referencia para este en relación con el conocimiento del territorio, y por su

familiaridad y cercanía con los actores territoriales. En el plano teórico-conceptual, a partir de su aproximación a las y los estudiantes, apoyó la dinamización de las reuniones semanales del subgrupo, así como también concretó un nexo sustancial en la relación del EFI con la Red Educativa como representante del proyecto.

Otro aspecto a destacar del EFI, fue la instauración y desarrollo de las –Jornadas de Cuerpo y Educación en Malvín Norte– desarrolladas en los años 2018 y 2019.¹⁶ Ellas fueron desarrolladas un sábado de noviembre, con una duración de cuatro horas, con el objetivo de intercambiar los principales productos logrados en cada una de las instituciones. Entre los principales desafíos estaba el abrir el diálogo hacia los otros actores de la Red Educativa de Malvín Norte, presentar los avances de informes anuales en conjunto entre estudiantes, docentes y actores territoriales, e impulsar un espacio de reflexión y crítica colectiva en torno a los ejes centrales del EFI. Sin dudas estas instancias fueron de gran valor y crecimiento para el proyecto. Algunas reflexiones que se recogieron en ellas giraban en torno a la necesidad de que estos encuentros se multiplicaran, ya que permitían la reflexión local entre las instituciones, el conocimiento de lo que estaba haciendo el otro y habilitaba la reflexión sobre las prácticas. A partir de las devoluciones e intercambios recibidos, estos se configuraron en insumos para seguir puliendo y mejorando la escritura colectiva. Consideramos que estas jornadas tenían el fin sobre todo del encuentro y el diálogo entre los actores universitarios y los actores territoriales tanto de las instituciones participantes como aquellas que están en la red educativa.

16 Se proyecta para el corriente año las Terceras Jornada de Cuerpo y Educación en Malvín Norte, a modo de cierre, donde se presentará e intercambiará el presente *dossier*.

El vínculo de la universidad con la sociedad implica no solo un discurso construido históricamente por la extensión universitaria, sino un complejo proceso de compaginar un entramado de intereses, tiempos, demandas, apuestas, que se tejen cotidianamente entre la universidad y los sectores sociales (Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f, p. 33).

La evaluación se dota de sentido desde la producción de conocimiento

Un EFI, tal como se establece en el discurso universitario, se orienta a la producción de prácticas integrales que articulen las tres funciones universitarias —enseñanza, investigación y extensión—, configurándose como espacios propicios para la formación de los estudiantes, distanciándose a priori de los formatos de enseñanza tradicionales en los cursos de grado. En este sentido, se apunta a modalidades de trabajo interdisciplinario, donde estudiantes de distintos servicios universitarios, junto con docentes y actores no universitarios, se vinculen en ocasión de problemáticas sociales, favoreciendo un rol más activo por parte de los estudiantes en cuanto a los procesos individuales de aprendizaje y aportando a la relación entre la Universidad y el medio. Esta cuestión, no obstante, plantea una dificultad en cuanto a la propia estructura de la formación universitaria.

Para que se pueda desarrollar la integralidad son necesarias una verdadera articulación y la transformación de las funciones, donde la enseñanza (con sus tiempos, lógicas

y estrategias) no subordine a las demás funciones. Este es un riesgo latente dado que lo que mayormente hacemos en la Universidad es enseñanza (Stevenazzi y Tommasino, 2016, p. 122).

En este sentido, el problema de la evaluación adquiere un significado particular que convoca a su problematización: se podría asumir, de antemano, que la evaluación se relaciona directamente con la enseñanza, y no así con la investigación ni la extensión; no obstante, si bien hay algo de cierto en esta afirmación, no refleja el problema tal como se plantea en el caso concreto del EFI, donde la evaluación está intrincada en cuestiones que atañen tanto a la investigación como a la extensión. Esto se puede visualizar en dos sentidos; primero, en que la producción de los trabajos de sistematización y análisis de las experiencias en territorio —que representan, si se quiere, el objeto más *concreto* de evaluación de los trayectos estudiantiles— está directamente vinculado con el problema de intervención del EFI como proyecto, al tiempo que se constituye en el espacio donde se articulan más visiblemente las tres funciones universitarias;¹⁷ en segunda instancia, la evaluación de los trayectos estudiantiles individuales se compone, no solo de estos trabajos de sistematización, sino que, el sentido mismo de una práctica formativa integral habilita una evaluación continua y más individualizada de los procesos de los estudiantes, donde el discurso de la *integralidad* se actualiza de forma inédita en cada uno de ellos, con el acompañamiento sostenido por parte de los docentes en este recorrido.

Se produce, por lo tanto, una doble inversión del problema de la evaluación en relación con lo que sucede en

17 Los artículos que conforman este *dossier* son el producto de este trabajo de sistematización y análisis de las experiencias particulares en territorio, acumulados entre 2018 y 2019.

un formato de aula tradicional; por un lado, se invierte la relación de jerarquía en cuanto a las funciones universitarias, al centralizar el lugar de la producción de conocimiento en las prácticas de extensión; la segunda inversión remite al sentido que se le otorga al trabajo de sistematización, que se ubica en torno al problema de intervención del EFI y no en la evaluación estudiantil. Dos problemas, por ende, se presentan en torno a la evaluación, atravesados ambos, por una necesidad de acreditación de los trayectos estudiantiles: a) la evaluación continua de los trayectos estudiantiles; b) los productos de sistematización y análisis de experiencias educativas como objeto de evaluación y problema de intervención.

Con relación al primer punto, la evaluación continua, de carácter formativo, se articula con un acompañamiento sistemático y trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Esta se compone de diversos elementos u objetos parciales de evaluación, algunos más formales que otros, algunos más cuantificables que otros. Como no es objeto de este trabajo ubicar el foco en la evaluación estudiantil, sino más bien, problematizar el lugar de la evaluación en el EFI como proyecto de formación integral, se presentan en términos generales algunos aspectos que configuran la evaluación en este sentido.

Entre los aspectos formales, más fácilmente cuantificables, se encuentra la asistencia a las reuniones semanales, la ida al territorio al menos una vez cada quince días, la participación en otras instancias que forman parte del proyecto (eventos académicos o jornadas en territorio), la participación en la Red Educativa de Malvín Norte o de otros espacios de diálogo con actores e instituciones en el territorio, la realización en tiempo y forma de los productos de

sistematización. A esto, se suma otra serie de elementos que no son requisitos formales y son tanto más difíciles de cuantificar cuanto que dependen de la valoración del docente-evaluador o del equipo docente que evalúa, donde se conjugan elementos más subjetivos. En este sentido, se podría incluir la participación activa en las reuniones semanales, el dominio conceptual de las lecturas fundamentales del EFI, el vínculo con los demás integrantes del EFI y el grado de apropiación del proyecto, el vínculo y compromiso asumido con el territorio y con la institución particular con la cual se trabaja, el lugar construido en el territorio y el dominio de las técnicas de investigación, los aportes en la construcción del problema y en la escritura académica, la capacidad de sistematización y de análisis. A la vez, cada una de estas categorías se podría ampliar con subcategorías o referentes, que harían posible valorar cada una de estas categorías más generales; por ejemplo, sobre la participación en las reuniones, podría distinguirse la forma y el contenido de la participación, si se da mayormente en los espacios de discusión general o particular de cada subgrupo, si se produce de forma sostenida en todo el proceso o presenta altibajos, etcétera.

Los trabajos de sistematización, tanto en su versión final como también los subproductos que se fueron elaborando y poniendo en discusión durante el proceso de construcción colectiva, son parte del proceso que implicó la evaluación continua. Ahora bien, tal como se anticipa en la presentación del problema, el lugar que estos productos tienen en el proyecto global del EFI habilita una reflexión particular, al asumir la centralidad que tiene la producción de conocimiento compartido entre los actores implicados.

La elaboración de estas producciones escritas, se estructuró a partir de una premisa tan fundamental para la «integralidad» como difícil de implementar en la práctica, lo que supuso un verdadero desafío: la necesidad de producir conocimiento y escribir un artículo académico, que fuera a la vez producto de un trabajo colectivo y de continuo diálogo entre las y los estudiantes, las y los docentes del EFI y los actores educativos del territorio. Como se señala anteriormente, la articulación de las funciones universitarias se asienta, en cierta medida, en esta posibilidad/exigencia.

Emprender este camino implica necesariamente abandonar las cómodas certezas y el espacio protegido del rol prefijado de docente y de estudiante, permitir que la realidad interroge y desafíe. La extensión y la investigación nos desafían necesariamente a lo «por conocer»; desde diferentes lugares nos enfrentamos a lo desconocido en relación con otros, ya sea con los pares en la investigación, con los «otros» en la comunidad, y es necesariamente desde ese «nosotros» que se construye un nuevo conocimiento a ser desafiado dialécticamente (Stevenazzi y Tommasino, 2016, p. 124).

A la vez, es preciso señalar que estos productos no pueden limitarse someramente al lugar de un dispositivo de evaluación —si bien en una etapa anterior de los artículos que componen este *dossier*, los trabajos de cada subgrupo formaron parte del dispositivo de evaluación estudiantil—, sino por el contrario, son los productos de la sistematización que el EFI se planteó como problema¹⁸ y se enraízan en la posibilidad misma de articulación de las funciones universitarias que definen al proyecto como tal. En

este sentido, supone uno de los desafíos más importantes y complejos que el EFI asume: conjugar las tres funciones universitarias implica responder a exigencias vinculadas a la extensión a través de una dialogicidad en torno al saber que convoca el diálogo entre los actores universitarios (docentes y estudiantes) y no universitarios, y donde la pregunta de investigación opera como motor de la reflexión, y posibilita la construcción colectiva y bidireccional del conocimiento, el análisis compartido de los problemas planteados y sus posibles abordajes. Tal como lo plantea Bordoli:

La Universidad, sus docentes y estudiantes no son agentes promotores de bienestar en sí mismo, sino de cultura y saber (lo cual, indudablemente, tendrá como efecto una mejora en las condiciones de vida). Lo específico que la Universidad debe poner a disposición del colectivo social es el conocimiento que ha generado junto a sus docentes y estudiantes. Por medio de estos y en diálogo constante con la comunidad deben articularse nuevas soluciones, positivas y creativas a los problemas emergentes del medio [...] el rol específico de la Universidad es crear conocimiento y habilitar los canales que permitan su democratización, con un claro compromiso crítico, ético y político (2009, p. 17).

En última instancia, cabe mencionar la importancia que tiene para el proyecto la continuidad de estos más de tres años en el territorio, lo que permitió asentar un compromiso de trabajo en las instituciones, que alcanzó un nivel de reflexión y de diálogo con los actores y posibilitó un trabajo de sistematización y análisis realizado en conjunto, a partir del registro de las observaciones

18 Ver el apartado primero en este mismo artículo, «la construcción del problema de intervención como problema inacabado».

y el encuentro entre todos los actores. Es relevante destacar que, en el caso concreto del Centro Juvenil Lamistá, este recorrido hizo posible poner en diálogo las reflexiones teóricas que se iban elaborando, no solo con los educadores, sino también con los adolescentes de la institución.¹⁹ El mayor desafío en este sentido, se hallaba en habilitar la discusión y problematización de las preguntas y reflexiones que orientaban el trabajo de sistematización y análisis —en este caso se inscribían en una perspectiva crítica de género, entendido como una construcción discursiva a partir de los aportes de Butler (2002, 2007)—. El antecedente que se produjo al integrar a los adolescentes al trabajo de sistematización y análisis, abre el camino hacia nuevas reflexiones y preguntas sobre el trabajo de extensión y el lugar de los actores sociales en la producción de conocimiento.

La sistematización de experiencias y la experiencia de sistematizar

La apuesta a que la participación de cada equipo del EFI en la institución en la que se inscribía tuviera como una de sus finalidades la de la sistematización de una experiencia fue uno de los pilares que dio unidad al trabajo de los diferentes subgrupos. Las dificultades y las preguntas que se iban acumulando respecto del propio proceso de sistematización fueron uno de los elementos cohesivos del trabajo amplio del EFI, más allá de las vivencias particulares en cada uno de los centros educativos. La necesidad de vincular la experiencia en territorio con lecturas y reflexiones teóricas,

de conceptualizar y problematizar lo que se observaba en las prácticas particulares con las que nos vinculábamos condujo con naturalidad a esta propuesta de sistematización pero abrió al mismo tiempo muchas interrogantes e hizo necesaria la discusión sobre el propio concepto de sistematización como práctica y de su vinculación con la extensión universitaria.

De esta manera, en consonancia con lo que plantean Berrutti, Cabo y Dabezies (s/f), podemos decir que el proceso fue el de aprender a sistematizar sistematizando y que en cada caso se abrieron múltiples interlocuciones que dieron lugar a la interna del EFI a procesos de sistematización con puntos de contacto así como diferencias y singularidades. Si bien se puede pensar en algunas etapas medulares del proceso, no hay un método o un conjunto de técnicas de sistematización que pueda aplicarse como válido para cualquier experiencia (Sierra Vásquez, 2011; Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f) y muchas de las reflexiones que se dieron tuvieron al mismo tiempo la intención de llegar a algunos acuerdos y lineamientos compartidos así como a orientaciones que se (re)inventaban y adaptaban en cada práctica y de acuerdo a las condiciones de cada subgrupo y cada institución.

El objetivo de generar conocimiento pertinente y localizado, de hacer comunicable algo de lo que surgía en el encuentro de los equipos universitarios con los actores en territorio y con sus prácticas educativas conllevaba necesariamente una reflexión crítica y colectiva que daba lugar a la construcción de un relato que constituía cada sistematización. En este sentido, la sistematización es una práctica que «tiene una

19 Referencia a los talleres realizados con los adolescentes del Centro Juvenil Lamistá, tal como se describen en el artículo «Género y participación... entre los usos de la palabra y el espacio», presente en este *dossier*.

existencia y una identidad que le es propia» (Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f, p. 27) y que involucra un compromiso orientado a conocer, reflexionar, poner en diálogo, actuar y también renunciar, negociar, hacer silencio y escuchar.

En algunos casos, el proceso llevó a cambiar de preguntas, a hacerse preguntas nuevas, a abandonar unos temas y optar por otros, a participar más activamente de los espacios institucionales, a identificar prejuicios o errores de interpretación: a desprogramar lo planificado y emprender un nuevo recorrido.

Desde el comienzo nos enfrentamos a una dificultad. La primera lectura compartida por docentes y estudiantes sobre la sistematización de experiencias nos exhortaba a cuidar el lugar que ocuparíamos como equipo universitario al vincularnos con los espacios de *otros*:

Adherimos a la premisa de que es necesario haber sido parte de la experiencia para poder sistematizarla. Este es un proceso en el que buscamos generar un «nosotros» para poder «sistematizar nuestras propias prácticas». Este «nosotros» puede estar dado, pero de otra forma, se deben generar estrategias para construirlo en el propio proceso de sistematización. Determinar de qué forma van a estar involucrados «todos» en este proceso reflexivo, es un tema clave a definir tanto política como metodológicamente (Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f, p. 71).

Se desplegaron entonces distintos modos de acercarse a los centros educativos y de intentar construir un *nosotros* con los actores de territorio. Esto no quiere decir que se desdibujen los roles ni que se esfumen las pertenencias institucionales, sino que se procura generar un espacio de trabajo conjunto. Mientras esto sucede, ¿quiénes son los que efectivamente sistematizan? ¿Y cuál

es efectivamente la experiencia sistematizada? En el contexto del EFI había una producción que era claramente propia de las y los estudiantes del equipo universitario, orientada y luego también evaluada por las y los docentes del equipo. En algunos casos, como se mencionó, los equipos de docentes y educadores de las instituciones participaban junto con los equipos universitarios de instancias de discusión colectiva de esos avances de escritura y llegaban incluso a tener participación directa en el proceso. En otros, las dinámicas institucionales no permitieron ese grado de interacción sobre el texto en construcción pero se propiciaron intercambios más informales, a veces individuales y entrelazados en las propias instancias de observación participante, en las que el diálogo ayudaba a tensionar algunos de los ejes de análisis que se venían desarrollando. De este modo, un punto original podría ubicarse en la idea de sistematizar «una experiencia» en el sentido de una práctica llevada adelante en un centro educativo; sin embargo, el proceso de vincularse con esa práctica buscando generar articulaciones con sus protagonistas que den lugar a reflexiones colectivas que propicien esa sistematización es finalmente indivisible de «la experiencia» que se sistematiza, dando lugar a lo intersubjetivo. Las perspectivas que se adoptan, las preguntas que se formulan, las modalidades de trabajo que se instalan, el discurso que se produce, la mirada sobre la realidad que se construye en el proceso de sistematización hace a la práctica. En otras palabras, la experiencia que se sistematiza es la experiencia de sistematizar.

Relacionar la práctica con la teoría fue un desafío constante, que iba de la mano con la tarea de ir dando cuenta del proceso vivido en las reflexiones que se generaban y en las preguntas nuevas que

se iban abriendo a lo largo del trabajo. También fue una preocupación reconocer la imposibilidad de la conclusión definitiva y de encasillar la práctica en los conceptos teóricos al tiempo de poder dejar abiertos los análisis: «... pensar en sistematizaciones que se resistan a la formalización, estandarización y transferencia —extensión— de los saberes que se tienen sobre el quehacer pedagógico o social» (Ghiso, 2011, p. 5). En este sentido se buscó articular las búsquedas teóricas con los análisis de la empiria sin forzarlos y haciendo un esfuerzo por complejizar el objeto de abordaje mostrando distintos puntos de vista y diferencias.

Del mismo modo, se buscó propiciar un encuentro de los equipos universitarios con los actores de los centros educativos en el que el diálogo entre la reflexión teórica y la vivencia de la práctica no quedara dividido institucionalmente. Esto es, que la construcción de ese *nosotros* que se buscaba propiciar para la sistematización permitiera un intercambio vivencial-teórico-reflexivo de todas las partes. Así, educadores del territorio propusieron autores y categorías teóricas de análisis, estudiantes del EFI planificaron y llevaron adelante actividades educativas con los adolescentes del Centro Juvenil,²⁰ se registraron en entrevistas las voces de los niños y niñas de las escuelas, y se procuró generar una circulación en la que se reconocían saberes diversos y los aprendizajes fueron plurales, abiertos y se originaron de todos lados. Por esto, estos procesos engloban un conjunto de decisiones ético-políticas: «Es importante preguntarse: ¿a quién beneficia

la sistematización?, ¿para transformar qué y a quiénes? La sistematización desde esta concepción no es un producto, aunque puede haber diferentes productos como resultados, es eminentemente un proceso formativo» (Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f, pp. 63-65), para todos los actores involucrados.

El cuerpo en el cotidiano de las prácticas educativas

La experiencia transitada durante estos más de tres años de trabajo en el EFI Cuerpo y educación en Malvín Norte no hubiera sido posible si los sujetos integrantes del proyecto no hubieran sido constantemente interpelados por el proceso de construcción del problema de intervención. Pensar sobre el lugar del cuerpo en la educación, a partir de la integración a diferentes propuestas educativas que tienen lugar en el territorio, implicó por lo menos tres grandes desafíos: a) reflexionar y ahondar en la producción teórica específica sobre esta problemática y en el marco de la extensión universitaria; b) pasar a formar parte del territorio «poniendo el cuerpo», colocando el cuerpo en un lugar de diálogo, de tránsito y afectación, con otros cuerpos, discursos, prácticas, gestos, palabras, silencios, en una estética espacial y temporal que da paso a la política; c) volver a la teoría sin perder la textura, el espesor de la práctica.

Asumir estos desafíos implicó tener en cuenta tres premisas o distinciones. La primera es que tanto la práctica como la teoría, en tanto discursos, están atravesadas por el lenguaje, por la inabundancia del significante, y, por lo tanto,

20 En algunas instancias además de su observación participante, estudiantes y docentes del EFI, en diálogo con los y las educadoras de la institución, llevaron adelante propuestas de talleres para adolescentes del Centro Juvenil. En ellas uno de los objetivos fue reflexionar teóricamente y desde la vivencia con las y los adolescentes sobre algunos de los principales nudos conceptuales del EFI.

el diálogo entre ambas no podría circunscribirse al efecto de una aplicación, filiación o relación lineal, sino que debe ser entendido como un reflejo equívoco, escurridizo, donde la significación se escapa entre los agujeros, huye entre los vacíos significantes que atraviesan a una y a otra. Solo la inquietud intrépida, la pregunta cargada de curiosidad, de no saber, puede dismantelar este juego, solo el sujeto en su deseo de saber es capaz de afectar al significante y producir teoría en relación con la práctica o viceversa. La segunda de estas premisas es que hay cuerpo porque hay significante. Es por medio de la palabra que se organiza la relación entre sujeto y organismo, es la palabra encarnada en esta superficie de inscripción la que da existencia a un cuerpo. La tercera de estas premisas es que la enseñanza es una relación de significación intersubjetiva —hay palabra, hay deseo, hay sujetos—. Para que esta relación tenga lugar es necesaria la presencia significativa. Hay significantes porque hay cuerpo. Entonces podemos decir, que la enseñanza —la relación signica— es posible porque en el encuentro subjetivo, hay un encuentro corporal que se da por medio de la palabra. En tanto significante, el cuerpo puede rozarse por medio de la palabra —la palabra que en forma de sutura puede envolver el deseo del sujeto y ponerlo a funcionar en la cadena significativa—.

En las diferentes propuestas de sistematización llevadas a cabo en los centros educativos, pensar el lugar del cuerpo en las prácticas cotidianas del aula o de los talleres constituyó un relevo continuo entre teoría y práctica: ¿Cómo entendemos la relación entre saber, cuerpo y enseñanza en el territorio? ¿De qué modo aparece el cuerpo en la relación educativa que se sucede en esa práctica de la que pasamos a formar

parte? ¿Cómo se establece la relación con el saber? ¿Es el cuerpo siempre parte de esta relación? ¿De qué modo la distribución de los cuerpos en el espacio determina una política de los cuerpos? ¿De qué manera los discursos, el movimiento, los gestos, la palabra, presentes en la práctica educativa, desbordan la posibilidad de una teoría? ¿Cómo acercarse a la práctica evitando significaciones ideales y abstractas? ¿De qué modo descifrar la lógica de la práctica acercándose humildemente a su singularidad?

En todas las experiencias de sistematización algunas palabras clave permitieron acercarse a la noción de cuerpo como eje de análisis de las prácticas educativas. Estas palabras tejieron un hilo tenue entre la teoría y la práctica: ritual, rito, performatividad, *techné*, sentidos, alteración del cotidiano.

La experiencia en el Centro Juvenil Lamistá, durante el año 2019, conjugó un trabajo donde la noción de ritual —trabajada por Agamben (2003)— y la noción de performatividad —tomada de Butler (2002, 2007)— fueron claves para pensar la relación cuerpo, movimiento, voz y política. La repartición de los espacios y la toma de la palabra visibilizaron la forma generalizada de las relaciones políticas de los sujetos. La noción de rito —en Scharagrodsky (2014)— acompañó el planteo para poner de manifiesto aquellas interacciones corporales, modos de hacer cultural, familiar que se inscriben en los sujetos por medio de la cultura. El cuestionamiento principal que surge en torno a este planteo es cómo desde las prácticas educativas del centro juvenil se puede incidir en la transformación o resignificación de los estereotipos sociales y las relaciones generalizadas que han impregnado la historia cultural de los cuerpos. Durante el 2018, el trabajo de sistematización propone como noción clave de análisis para ser pensada junto

a la noción de ritual: la noción de *techné* —siguiendo el planteo de Alonso (2007)—. Esta noción como la noción de ritual permitió articular la idea de reestructuración de lo ya dado como acto que se repite en el cotidiano, para dar paso a la producción y a la creación como instancia práctica que supone una relación específica con el saber del cuerpo.

Desde la Escuela n.º 267, las y los estudiantes también toman la noción de ritual para dar cuenta de cómo el espacio de convivencia «también tiene el efecto de destruir lo establecido [...] cuando una clase pasa al centro y realiza una coreografía, una canción o cuenta un cuento, hay algo que se desordena».²¹

En la Escuela n.º 268, cuando las y los estudiantes de 2019 se preguntan «¿cómo se pone en juego y cómo se piensa el cuerpo en el taller?», rescatan un fragmento de entrevista que vale la pena volver a subrayar: «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» (Maestra de la escuela, entrevista n.º 1). Varias palabras aparecen asociadas al significante cuerpo: movimiento, técnicas, tocarse, ensuciarse. Las y los estudiantes de 2018 destacan el papel de los sentidos en los talleres, cómo el taller de cocina es el más solicitado por los niños, el que además de todos los demás sentidos envuelve al olfato. El colectivo de la escuela destaca durante estos años de qué modo la lógica del taller reactualiza de algún modo el ritual escolar de una clase y una maestra, para pasar a hablar de mis maestras, mi escuela. En esta reactualización también se convoca el cotidiano a través de rituales familiares como es el cocinar.

21 Ferreira y otros en el presente *dossier*.

En la sistematización de la escuela 267 y 268 se trae la noción de alteración de la forma escolar —siguiendo el planteo de Stevenazzi y otros (2016)—, a través de propuestas que tienen la capacidad de romper el orden establecido, resignificando el lugar del cuerpo en la enseñanza a través de nuevas formas de habitar la escuela, restableciendo los límites del tiempo y del espacio. Las y los estudiantes de la Escuela n.º 267 retoman de Redondo (2006) la idea de «poetizar el espacio para politizar la educación» para pensar de qué modo el espacio de convivencia constituye una «ceremonia mínima» —siguiendo a Minnicelli (2008)— donde la creatividad y el juego conforman una nueva estética escolar, en la que la relación de los sujetos con el saber se reparte de otro modo.

A partir del planteo de los diferentes trabajos vemos cómo el cuerpo se hizo presente en «las maneras de hacer» —retomando los planteos de De Certau (2018)— del cotidiano de las diferentes instituciones educativas. La reflexión sobre este modo de hacer cotidiano desemboca en la posibilidad de politizar las prácticas educativas, cada vez que se plantea la conformación de una estética que permita establecer una nueva repartición de lo sensible —siguiendo los planteos de Ranciere (2000)—, donde los sujetos se hagan presentes en la instancia de saber.

La producción de conocimiento en la articulación de las funciones: la centralidad del saber como posicionamiento ético en la práctica de extensión

En vista de las funciones universitarias de extensión, enseñanza e investigación, las distintas modalidades de su articulación y su participación en las diversas formas del trabajo universitario, a modo de cierre, quizá podamos resaltar que una de las condiciones más particulares —y no por ello exclusiva— de este proyecto sea el privilegio de las dinámicas de producción de conocimiento en la práctica extensionista. En su forma articulada con la enseñanza y la investigación, los artículos que reúne este *dossier* son producto y testimonio de una experiencia de extensión que se organizó con miras a la producción de conocimiento en sus dinámicas de sistematización y análisis de la realidad educativa de las instituciones con las que se trabajó.

Como se vio, los productos son resultado de un proceso sistemático de contemplación y reflexión, en una sistematización que configura la intervención propiamente dicha que desarrolló el proyecto en territorio. La particularidad de la articulación de las tres funciones universitarias en nuestra experiencia radica quizás allí. A saber, en una práctica de extensión que organizó su participación en la realidad educativa del territorio Malvín Norte, con miras a la producción

de un conocimiento, específico y localizado —que es efecto de una experiencia y un trabajo sistemático de reflexión y análisis— que incluya de forma activa y protagónica en los procesos de interpretación tanto a docentes y estudiantes universitarios como a los actores del territorio, para el caso, representados/as, principalmente,²² por los equipos de trabajo de las instituciones. A su vez, a propósito de un objeto específico de indagación que no se anticipe —sino precariamente— a la inserción del proyecto en territorio y que, en vínculo con los márgenes laxos del objeto *cuerpo y educación* (que encuadran al proyecto en grupos de investigación y unidades curriculares), se delimite en ocasión de la observación de la realidad educativa del territorio, y las interpretaciones y demandas de sus agentes en un diálogo constante. Todo esto, que condensa lo descrito antes con mayor minucia, configura una forma ciertamente particular de articulación de las funciones universitarias en nuestro proyecto. Podemos destacar así, una forma de articulación de las tres funciones que reconoce la centralidad del saber y la singularidad para el desarrollo de la práctica.

En este sentido, se puede observar que los productos del proyecto dan cuenta de experiencias concretas de esta forma de promoción de la extensión en su vínculo con todas las funciones universitarias. Se trata de una perspectiva que intenta «contribuir al fortalecimiento de los vínculos entre la Universidad y la comunidad aportando aquello que le es específico a nuestra institución: la producción de conocimientos», y evitando el tributo a formas asistencialistas,

22 La salvedad es la de la experiencia (dividida en dos instancias de taller) en una de las instituciones, en la que se logró incluir a los y las adolescentes en talleres con dinámicas de análisis y crítica de resultados parciales de la escritura, tal y como se realizó, de distintas maneras, con los equipos docentes de todas las instituciones.

voluntaristas y reproductivistas (Bordoli, 2009, p. 16).

Las experiencias sistematizadas en los artículos muestran los caminos recorridos con cada institución en este sentido. En la Escuela n.º 267, la vía fue la de la realización de entrevistas y observaciones del Espacio de Convivencia, que en vistas del pasaje de la institución al formato de «tiempo completo» impulsó una reflexión sostenida y sistemática sobre las formas escolares. En la Escuela n.º 268, la de la sistematización de los «talleres multigrado», que a partir de observaciones y entrevistas problematizó los cambios en el formato escolar, el cuerpo y la enseñanza, en el año 2018, y en su análisis como espacio de posibilidad, en 2019. En el Centro Juvenil Lamistá, en 2018, la vía fue la del análisis de los procedimientos de ritualización del cuerpo en sus vínculos con el juego y la desestructuración, a partir de la observación y participación en los talleres de expresión, y en torno al género y su construcción performativa en 2019. Todos estos, son testimonios de participaciones en el territorio que se produjeron con base en un diálogo: entre las realidades territoriales y los objetos de conocimiento que se implican con los grupos de investigación y unidades curriculares del proyecto, así como también entre los actores universitarios y territoriales, para identificar objetos de reflexión e indagación específicos no preestablecidos.

En definitiva, todos estos son testimonios de una práctica de extensión que se desarrolló en una solidaridad particular con la investigación, entendida como producción de conocimiento, como modalidad del saber. Para ello, en cada una de estas experiencias, se puede observar que ha sido central dar privilegio el tiempo de formular preguntas a la hora de disponer las prácticas. La apuesta

ha sido la de desmarcarse de posturas vanguardistas que organicen la práctica en torno a una extrapolación del conocimiento producido en el ámbito académico hacia el contexto social, para ubicarse en una perspectiva de trabajo que configure la práctica de extensión como un espacio de interrogación. Por un lado, en relación con la emergencia de los problemas institucionales, en el sentido de aquello de su realidad que es problematizable, que es de interés para los propios actores y que se configura como una demanda del territorio para el proyecto. Y, por otro, respecto a los caminos a recorrer conjuntamente entre docentes, estudiantes, profesionales y actores comunitarios a partir de ello (Bordoli, 2009).

En este sentido, más tarde o más temprano, hay que enfatizar en que, en definitiva, un proyecto de estas características, en cuanto se implica con una práctica —en la articulación de las funciones— está comprometido con una dimensión ética y política. El proyecto ha sostenido su práctica de extensión, asentada sobre la producción de conocimiento como modalidad del saber, reconociendo la exigencia de participación ética en la rigurosidad de los conocimientos producidos y en las formas de relacionamiento con todos los actores que interactúan en él (Bordoli, 2006). De tal manera, se puede observar en los distintos testimonios que este posicionamiento ético supuso, bajo diferentes formas y dinámicas concretas, «ubicar al otro y ubicarnos a nosotros mismos como sujetos de posibilidad» (Bordoli, 2009, p. 19).

Con todo, la filiación es a una perspectiva ética que entiende que la práctica está implicada con una acción política que no es reductible a las decisiones volitivas de los sujetos pragmáticos allí convocados, y que por lo tanto,

no se deja anticipar por ellos, abriéndose como espacio para sujetos de posibilidad. De tal modo, entendemos que al implicarse con entidades sociales a partir de las modalidades del saber, incluso por articularse con la enseñanza y la comunicabilidad del conocimiento, la práctica del proyecto ha estado siempre implicada con una «acción de decir que es en el fondo la única dimensión política posible» (Behares, 2013). En definitiva, el privilegio de las dinámicas de producción de conocimiento en la articulación de las funciones universitarias, es una forma de reconocer esta dimensión política y de posicionarse éticamente en una práctica en la que los distintos actores (comunitarios, docentes y estudiantes) se relacionen entre sí en ocasión de un saber que da lugar a la singularidad.²³

De tal manera, trabajar desde una perspectiva que suponga ubicarnos, representarnos, a nosotros mismos y a los otros como sujetos de posibilidad, implica, sin dudas, reconocer la emergencia de lo imposible desde una dimensión ética que privilegie al saber. Para el proyecto, el protagonismo de la pregunta y la producción de conocimiento, estructuran una forma que atiende a la precariedad del conocimiento en representación de un saber imposible (Behares, 2013), rechazando su reificación e instrumentalización, que deviene fácilmente de y en una reificación e instrumentalización de nosotros mismos y de los otros (en nada ajena a la reificación del cuerpo), asociables a las prácticas asistencialistas de

las que las experiencias del proyecto han intentado desmarcarse. En definitiva, el esfuerzo ha sido el de atender en la práctica a la condición de igualdad y singularidad de los sujetos frente a un saber que no se sabe y en el que consiste la posibilidad de que un conocimiento se produzca.

En cierto punto, todos los trabajos de este *dossier* dan cuenta —de maneras distintas— de la posibilidad de que algo del orden del saber y la intersubjetividad se haya inscripto en esta experiencia de extensión, habilitando la producción de un conocimiento. Las descripciones de las experiencias, la conformación de los objetos de indagación y su exploración, nos deja la sistematización de esta práctica de extensión. De una práctica articulada con la enseñanza y la investigación que, en ocasión de la experiencia de un saber que por no saberse ha exigido una representación (Behares, 2013), en un trabajo de sistematización y análisis ha convocado a docentes, estudiantes, equipos de trabajo de las instituciones e, incluso, a adolescentes de uno de los centros educativos del territorio en su singularidad subjetiva. En definitiva, de la posibilidad de una práctica que en el privilegio de la producción de conocimiento, que es una forma de privilegio social y político del saber —muy propia de nuestra universidad—, y ubicada en una ética que reconoce la emergencia de lo imposible en ocasión del saber, ha intentado transitar por una experiencia que interpele al cuerpo y a los sujetos y se deje interpelear por ellos.

23 La referencia es aquí a una distinción de peso para los márgenes teóricos en los que trabaja el proyecto y que, a su vez, se introduce en algunos de los análisis presentados en los distintos artículos de este volumen: saber y conocimiento. En lo que respecta al saber y su relación con el sujeto, se dirá que este último es «efecto de su relación con el lenguaje, de lo que se deriva una ausencia de plenitud singular, que llamamos saber» (Behares, 2013, p. 248) y se inscribe como imposible de ser representado. Por su parte, «el conocimiento se nos presenta como un conjunto de estructuras de lenguaje, de naturaleza representacional» (Behares, 2013, p. 248) en ocasión de un imposible saber. En este sentido, no está demás aclarar que con «sujeto de posibilidad» (en oposición a «sujeto carente») nos referimos, en rigor, a una representación posible —históricamente producida— de un sujeto en falta, imposible de ser representado en su singularidad.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, B. (1999). Participación y Calidad de vida. *Revista de Trabajo Social*, XIII (15).
- AGAMBEN, G. (2003). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALONSO, V. (2007). Técnica y educación desde un saber como *techné* a una tecnología del cuerpo. *ETD Educação Temática Digital Campinas*, 8 (esp.), 314-332.
- BEHARES, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En A. ROMANO y M. SOUTHWELL (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIFE Editorial Universitaria.
- BERRUTTI, L.; CABO, M. y DABEZIES, M. J. (s/f). Sistematización de experiencias de extensión. *Cuadernos de Extensión* (3). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n_3-Sistematizaci__n-de_experiencias-de-extensi__n.pdf
- BORDOLI, E. (2006). *Aportes para la conceptualización de los Programas Integrales en la Udelar*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- (2007). La triada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. BORDOLI y E. BLEZIO (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2009). Aportes para pensar la extensión universitaria. *Extensión en Obra* (pp. 13-20). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- BUENFIL, R. (1991). *Análisis de Discurso y Educación*. Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CHEVALLARD, I. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DE CERTAU, M. (2018). *A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes.
- DOGLIOTTI, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. BORDOLI y C. BLEZIO. *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- y otros (2016). Proyecto del Espacio de Formación Integral «Cuerpo y Educación en Malvín Norte». Convocatoria 2016-2017, Montevideo: UAEX-ISEF, Universidad de la República.
- FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. 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>
- GHISO, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer que se resiste a perder su autonomía. *Decisio* (28). Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28.pdf
- MINNICELLI, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen*, X, (5).
- PÊCHEUX, M. (1988). *O discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes Editores.
- RANCIERE, J. (2000). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- 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.
- SCHARAGRODSKY, P. (2014). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias del mundo contemporáneo* (pp. 2-14). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- SIERRA VÁSQUEZ, J. F. (2011). Sistematizar para aprender a ser consistentes. *Decisio* (28). Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28.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.
- 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, setiembre de 2016.
- STEVENAZZI, F. y TOMMASINO, H. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E versión digital* (6), 120-129.