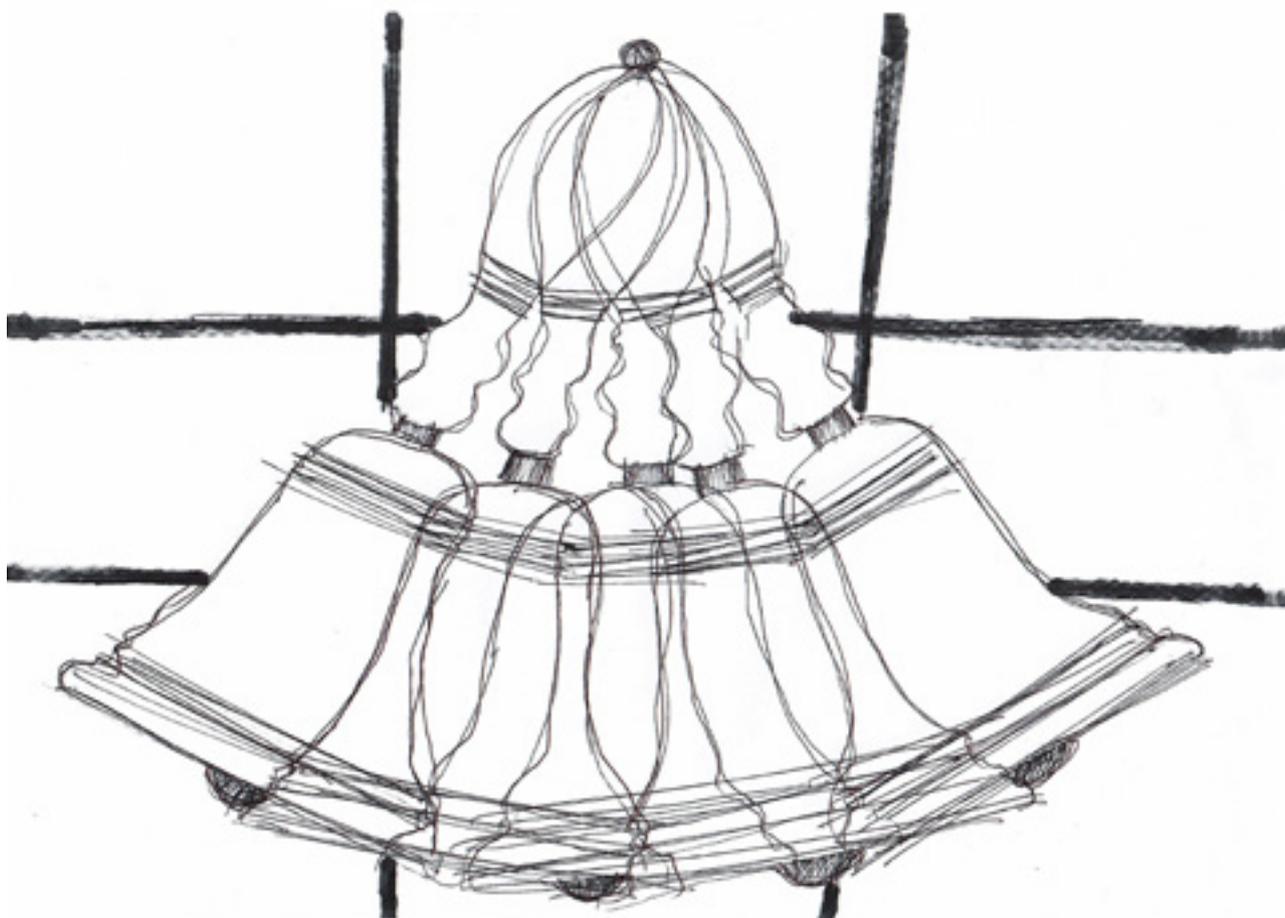


Haciendo Foco

Apuntes para el debate

Nº8 - SET. 2024

TIEMPOS Y ESPACIOS ESCOLARES





El *dossier* “Haciendo foco. Apuntes para el debate” es una publicación periódica del Observatorio del Derecho a la Educación. En cada edición colocaremos el foco en una temática diferente, que servirá como clave de lectura del derecho a la educación en Uruguay, e invitaremos a actores del campo educativo a compartir sus diversas miradas y contribuir al debate público mediante la producción de breves columnas de opinión.

“Haciendo foco” es posible gracias a los aportes de las personas y colectivos que en él escriben, permitiéndonos poner a disposición de las y los lectoras/es múltiples perspectivas, un abanico de miradas — inevitablemente incompleto— que espera aportar al intercambio, al diálogo sobre temas clave en materia del derecho a la educación.

Las opiniones vertidas en las columnas son responsabilidad exclusiva de sus autoras/es y no reflejan, necesariamente, el posicionamiento del Observatorio del Derecho a la Educación.

HACIENDO FOCO. APUNTES PARA EL DEBATE

Edición: Nro.8 - Setiembre 2024

Coordina esta edición: Felipe Stevenazzi, Victoria Díaz y Marchelo Tort, del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETRAFEEP)

Equipo Coordinador ODEd: Cristian López, Stefania Conde, Cecilia Sánchez

Diseño y Comunicación del Oded: Natalia Vilanova

Diseño y maquetación: Natalia Vilanova

Ilustración de tapa: José Fernando (Pepe) Stevenazzi

ISSN: 3046-4013

Avenida Uruguay 1695
11.200 Montevideo – Uruguay
Tel: (+598) 2408 1230
oded@fhce.edu.uy
www.fhce.edu.uy/oded





Índice

Introducción	2
Presentación	
Sobre tiempos y espacios escolares	6
(Dra. Natalia Fattore, Dra. María Silvia Serra)	
Tiempos	
La escuela de relojes en los armarios	19
(Mtro. Lic. Juan Pablo García Lerete)	
Tiempos pedagógicos y escolares desde las posiciones docentes en un liceo de tiempo extendido	28
(Prof. Marchelo Tort)	
Ciclo Básico Rural Semipresencial: un intento por repensar los modos de organizar los tiempos y espacios escolares	39
(Prof. María Irene Vilas)	
Espacios	
Espacio escolar y derecho a la educación secundaria: la escuela como referente de lo público y lo común	52
(Dra. María Florencia Serra)	
Los Parques Escolares, de Carlos Vaz Ferreira	63
(Carolina Demedice, Mivla Pintos)	
Re-significar el patio escolar Escuela N° 21 “Alemania”	86
(Lic. DP. Luca Praderio)	



Introducción

El presente *dossier* se propone como una invitación a pensar algunas conceptualizaciones y componentes centrales de la forma escolar, en concreto, a los *tiempos y espacios escolares*. A partir del diálogo entre investigaciones y trabajo pedagógico que se están realizando en el marco del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETRAFEEP), particularmente se procura promover búsquedas que desafíen los límites que venimos encontrando en relación con lo escolar y la experimentación pedagógica.

Desde ese encuadre y atendiendo a un proceso orientado por la incertidumbre, se explicita la necesidad de componer diferentes interacciones con tiempos y espacios para ensayar respuestas a los retos que lo escolar enfrenta en la cotidianidad y que requiere de esfuerzos variados. Se toma como punto de partida una posición inequívoca y que no está demás expresar de forma clara: lo escolar con sus contradicciones y dificultades, encierra un valor a ser defendido, que podemos condensar en la posibilidad de encuentro social, cultural y político entre sujetos que siendo diferentes, no son desiguales. En ese sentido, es que deben encontrarse a través de una igualdad que, como plantea Rancière (2003), proclamamos y procuramos poner en acto, con todos los desafíos pedagógicos que implica. Para ello, es preciso reconocer los propios límites de lo escolar, a la vez que nos atrevemos a abonar su reelaboración.

En la dirección señalada, en primera instancia, se requiere reelaborar la enseñanza, apartándonos de la aparente novedad de centrarnos en el aprendizaje, lo que no implica alejarnos de la preocupación por niñas, niños y adolescentes. Y que, al mismo tiempo, puede conllevar un desinterés y abandono pedagógico. Con esto presente, justamente, y sin renunciar a las responsabilidades inherentes a la de adultos educadores, educadoras, es que abogamos por la responsabilidad que tenemos en relación con la enseñanza, dado que es nuestro espacio de intervención principal, a partir del cual podrán desarrollarse más y mejores aprendizajes.

En concomitancia, entendemos que la enseñanza es un proceso de búsqueda sobre la que tenemos pistas fragmentarias y a destiempo, en el sentido que los rastros de esa influencia, no necesariamente pueden ser recuperados durante el tiempo en el que transcurre la relación docente-estudiante.

Desde estas preocupaciones político pedagógicas explicitadas es que nos ocupamos de acercar a través de este *dossier* un conjunto de artículos que, como nos plantean



Natalia Fattore y Silvia Serra, ofician a modo de introducción conceptual que nos permite reconocer búsquedas teóricas y prácticas con dos elementos de la forma escolar. Y en simultáneo, establecer una mirada retrospectiva elemental para el trabajo pedagógico, a partir de un recorrido que tiene en cuenta la historia de la educación, con el objetivo de salvaguardarnos de las tentaciones que colocan las novedades de turno.

Las diferentes formas de organizar tiempos y espacios, como también nos advierten las colegas en la presentación, forma parte de “un lugar común para el pensamiento pedagógico” abierto y en constante recreación. En ese aspecto, nos atrevemos a agregar a esa dupla a los sujetos que interactúan en ese tiempo y espacio, de ese modo efectivamente tenemos la construcción histórica y en constante producción que es lo escolar.

En definitiva, encontrarán en el *dossier* un conglomerado de trabajos que emanan en todos los casos de tesis de grado y posgrado (algunas concluidas y otras en fases finales). En su gran mayoría, estos han sido producidos por colegas cuyas pesquisas forman parte de GETRAFEEP. Por tanto, para dicho grupo, esta publicación constituye un mojón relevante en los debates que venimos sosteniendo desde 2016, discusiones que se encuentran en constante vocación de apertura.

Tiempos escolares

Juan Pablo García abre, a partir de su proceso de investigación de maestría, un diálogo con una escuela del área metropolitana para acercarnos a la experimentación pedagógica que emerge en la misma con relación a los tiempos escolares. A través de una metáfora con el reloj, con otros relojes, nos propone el ejercicio de albergar una multiplicidad de tiempos para el desarrollo de la experiencia escolar, desde una búsqueda en la que las maestras desafían los límites de temporalidades rígidas y uniformes.

Marchelo Tort, desde su tesina de grado, plantea una lectura a través de las posiciones docentes en relación con los tiempos escolares y pedagógicos en un centro de educación media de tiempo extendido. En ella nos permite visionar cómo dichas posiciones significan esos tiempos que se extienden, sobre las cuales seguir produciendo práctica y reflexión pedagógica.

Irene Vilas también comparte su proceso de investigación de maestría sobre la propuesta del Liceo semi presencial rural y cómo esta propuesta altera la noción del tiempo escolar. Desde ese marco, nos plantea otras posibilidades de encuentro en lo semi presencial y lo presencial, para dar cuenta de una experiencia que surge antes de la pandemia, buscando respuestas a las dificultades de acceso a la educación media en contextos rurales y enfatizar, a partir de ello, cómo la pandemia les permitió otras experiencias y desafíos.



Espacios escolares

María Florencia Serra, colega rosarina con la que hemos establecido un interesante diálogo, nos plantea aquí sus búsquedas desde su tesis de doctorado e investigaciones actuales, colocando las relaciones con el espacio escolar en escuelas secundarias argentinas. Se propone, desde esos términos, analizar las configuraciones y usos, así como las apropiaciones, de los espacios escolares, además de los vínculos entre edificio escolar y territorio, focalizando para ello en la educación rural.

Carolina Demedice y **Mivla Pintos** llevan adelante una síntesis de un trabajo más amplio desarrollado con otras colegas. En el mismo nos proponen retomar el trabajo de proyección también planteado por Carlos Vaz Ferreira. Lo plasmado se conjuga con el GETRAFEEP en la medida que trabajamos desde el diálogo con la historia, para tener presente que estos procesos de alteración y experimentación con lo escolar no parten desde cero, sino que se anclan con un proceso histórico cultural.

Luca Pradeiro desde su trabajo de grado enraizado al campo de la arquitectura y del diseño de paisaje, nos aporta una mirada proyectiva sobre un patio escolar concreto. En su abordaje, nos interroga sobre la riqueza que tiene ese espacio, pocas veces atendido en su diseño y potencialidad para los fines pedagógicos.

Desde el GETRAFEEP queremos agradecer a autoras y autores la generosidad de abrir sus investigaciones. A la vez, resaltar cómo estas han procurado dialogar desde las claves a partir de las cuales les convocamos para este *dossier*, procurando a su vez que genere aperturas a otros intercambios sobre lo escolar y sus necesarias reelaboraciones.



Presentación

Sobre tiempos y espacios escolares

Dra. Natalia Fattore, Dra. María Silvia Serra¹

La afirmación de que la escuela constituye una forma particular de organizar el tiempo y el espacio resulta un lugar común para el pensamiento pedagógico². A lo largo de la modernidad, el tiempo y el espacio —en tanto categorías centrales de la cultura escolar— aparecen articulados en modelos pedagógicos que fueron delineando diversas formas de organizar lo escolar. Como veremos, si esta asociación dice mucho sobre la especificidad de una estrategia de transmisión de la cultura, los debates sobre la forma escolar interrogan las clásicas coordenadas que ordenaron el tiempo y espacio prácticamente desde sus inicios.

Si nos detenemos en las voces críticas que se ocuparon de la escuela, ya desde los inicios del siglo XX nos encontramos con disputas alrededor de la organización espacial, tal como es posible ver en las Escuelas al Aire Libre, y de la flexibilización de los tiempos escolares, como puede verse en muchas experiencias de Escuela Nueva.

Esto nos lleva a plantear que, tal como ha sucedido con otros elementos distintivos de la forma escolar, es necesario insistir en el plural de tiempos y espacios escolares, pero no como una señal de los tiempos que corren, sino desde el momento mismo del nacimiento de este dispositivo. Una larga lista de experiencias así lo atestiguan. El pluri-grado, las escuelas no graduadas, las experiencias de grados de aceleración, la educación a distancia, las aulas virtuales, las aulas-taller, las aulas ambiente, las escuelas experimentales, las escuelas de alternancia, la educación permanente, así como la variedad de experiencias que se despliegan en las ya mencionadas Escuelas al Aire Libre y experiencias de Escuela Nueva.

A contrapelo del reconocimiento de este *plural*, ha sido una tendencia del discurso pedagógico construir una especie de antagonismo o dicotomía entre, por un lado, lo que

¹ Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

² Ya Juan Amos Comenio, entendiendo esa asociación entre espacio y tiempo, concibió la escuela bajo las metáforas del *taller* y del *reloj*, "su proyecto pampédico se disponía gradualmente en diversas "oficinas de cultura" o espacios pedagógicos que cubrían en sus ocho grados todo el programa didáctico (...) una secuencia de espacios que servía de albergue a un currículum totalizador desarrollado en tiempos" (Escolano, 1999, p. 23).



se ha dado en llamar “educación tradicional” y, por el otro, lo que suele agruparse bajo el paraguas de las pedagogías “alternativas”. De un lado queda la escuela como espacio cerrado, organizada en aulas, con el pizarrón al frente y los bancos alineados, la organización por grados, la sucesión temporal de materias y los recreos pautados y, por otro, toda aquella forma que altera esas coordenadas, que suele introducirse como “superadora”. A esta dicotomía habría que sumar una serie de recurrentes adjetivos del lado de la educación tradicional: rutinaria, rígida, libresca, autoritaria, aburrida, homogeneizadora, artificial. Y del lado de las alternativas, tienen lugar la actividad, la flexibilidad, la creatividad, el movimiento, la autonomía, y hasta la felicidad. Una serie similar podríamos construir atendiendo a la naturaleza política de la educación: se asocian unas formas escolares al disciplinamiento, el sometimiento, la coerción, la conservación, la reproducción, la dominación, frente a la liberación, la criticidad, el diálogo, lo popular, lo contrahegemónico. Más allá de los elementos que confirman las series de oposiciones, lo “tradicional” aparece siempre ubicado como parte de las pedagogías triunfantes, necesarias de superar.

Creemos que este modo de abordar la historia de la escolarización trae consigo algunos problemas que es necesario despejar. Por un lado, entre lo repetitivo y lo innovador, entre la tradición y la creación, lo nuevo siempre aparece recortado sobre un fondo de *permanencia* que se supone homogéneo, y donde nuevas formas -casi siempre lideradas por “precursores”- interrumpen una linealidad. Estos análisis no visibilizan la perdurabilidad, la constancia de ciertos elementos a lo largo de la historia, aun en experiencias que se nombran como renovadoras o alternativas. Por el otro, y como lo ha expresado Mariano Narodowski, hay en esta forma de abordar la historia cierta pretensión de “totalidad” a partir de la cual se considera “la historicidad de la escuela o de la escolaridad como el desarrollo de una institución que se mueve en el tiempo de manera constante, desde formas menos avanzadas hasta sus logros más progresistas. Esta historia se presenta así como un extenso continuo donde las formas nuevas suplantán a las anteriores, ‘superándolas’ en relación con diferentes criterios que muchísimas veces varían según la versión” (1999, p. 197). En ese horizonte del progreso, la forma escuela incluye el derrotero final, “las experiencias históricas solo acaban para dar paso a formas superiores, entre las que se ubica el propio discurso que explica estas mudanzas, el propio relato que da forma al pasado” (Narodowski, 199, p.197).

Frente a esto, nos interesa sostener que la temporalidad de las formas escolares no se deja atrapar fácilmente por ninguna causalidad lineal. Estamos habituados a los diagnósticos que afirman que las escuelas son conservadoras, que no cambian, que no se adaptan a lo “nuevo”, que resisten en sus formas. Un discurso contradictorio, en tanto al mismo tiempo que ubica a la escuela como conservadora, sostiene una mirada nostálgica de un pasado que ya no es lo que era. Una mirada situada, sin embargo, nos permite ver que las aulas son espacios *precarios*, siempre en movimiento, un ensamblaje de artefactos, personas, ideas, tecnologías que portan distintas temporalidades,



que tienen una historia y que configuran constelaciones particulares (Dussel, 2018)³.

Asimismo, podemos decir que el “progreso” en la historia de la escolarización y de los modelos pedagógicos ha estado siempre marcado por marchas y contramarchas. Ni un armonioso despliegue de formas y elementos fundantes, ni un constante devenir de contradicciones. Las formas escolares son irreductibles a lógicas binarias, tanto si las miramos en términos ideológicos y políticos como en su dimensión pedagógica. En este sentido apostamos a sostener que las pedagogías escolares “antes que ser sistemas homogéneos y unívocos de enunciados que derivan de una sola lógica (...) deben ser consideradas como articulaciones de discursos que combinan múltiples elementos y dinámicas para responder a la pregunta sobre cómo y a quién educar” (Dussel, 2001, p. 54).

Quisiéramos entonces interrogar estas dicotomías desde unas reflexiones sobre los tiempos y los espacios escolares. Buscamos darle a la problemática de las formas escolares el espesor y la porosidad que creemos que tiene, necesario -aunque no suficiente- para seguir apostando por las formas escolares de la transmisión.

Sobre el plural de tiempos y espacios (escolares)

1. *El plural de espacios y tiempos tiene formas históricas reconocibles.* Esta afirmación es una invitación a recorrer la historia de la educación y reconocer allí la cantidad de experiencias que han tensionado las formas escolares en clave espacio temporal. Ya mencionamos algunas en la introducción, pero no está de más insistir en ellas dado que al interior de, por ejemplo, las Escuelas al Aire Libre (que se remontan a fines del siglo XIX) son múltiples las variaciones que se introdujeron. Si bien la idea de “aire libre” como “aire puro, no viciado por el encierro” primó en todas, hay imágenes que dan cuenta de siestas al sol, de pupitres en la nieve o en la playa, de rutinas horarias con intervalos de juego en el exterior. Lo mismo sucede con el movimiento de Escuela Nueva: bajo el principio de la centralidad del niño, común a todas las experiencias, cada una de ellas exploró formas distintas de organizar el tiempo y el espacio escolar. En este movimiento encontramos desde la construcción de edificios pensados específicamente para esas ideas pedagógicas, como los proyectos de la arquitectura moderna de los 30 (Burgos, 2001), hasta experiencias que se desarrollaron en edificios que preexistían y que no fueron intervenidos, no siendo obstáculo para su desarrollo, como es el caso de la Escuela de las hermanas Cossettini de Rosario (Serra, 2018).

³ El concepto de montaje del crítico de arte Didi Huberman, nos resulta útil para sostener esta mirada sobre lo escolar “el montaje escapa a las teleologías, hace visibles las supervivencias, los anacronismos, los encuentros de temporalidades contradictorias que afectan a cada objeto, cada acontecimiento, cada persona, cada gesto. Entonces, el historiador renuncia a contar “una historia” pero, al hacerlo, consigue mostrar que la historia no es sin todas las complejidades del tiempo, todos los estratos de la arqueología, todos los punteados del destino”. (Didi-Huberman, 2013: 5)



[...] nos interesa sostener que la temporalidad de las formas escolares no se deja atrapar fácilmente por ninguna causalidad lineal. Estamos habituados a los diagnósticos que afirman que las escuelas son conservadoras, que no cambian, que no se adaptan a lo “nuevo”, que resisten en sus formas. Un discurso contradictorio, en tanto al mismo tiempo que ubica a la escuela como conservadora, sostiene una mirada nostálgica de un pasado que ya no es lo que era. Una mirada situada, sin embargo, nos permite ver que las aulas son espacios *precarios*, siempre en movimiento, un ensamblaje de artefactos, personas, ideas, tecnologías que portan distintas temporalidades, que tienen una historia y que configuran constelaciones particulares (Dussel, 2018)



La invitación a mirar la historia viene a cuento de poner énfasis en la convivencia, a lo largo del siglo XX, de múltiples formas. Entre los edificios escolares nos encontramos con prototipos, sí, pero también nos encontramos con edificios únicos. Eso significa que nos topamos con espacios desarrollados según la geografía y el clima, con criterios que fueron variando en el tiempo, los m² destinados a los espacios comunes y a las aulas, el vínculo entre el exterior y el interior, la apertura del edificio a la comunidad.

Lo mismo sucede con la organización del tiempo. En algunas regiones de Latinoamérica el alto grado de porcentaje de zonas rurales ha hecho de la escolaridad una experiencia de convivencia entre pares por días, de distancia con la vida familiar, de organización del día escolar particular y de incorporación a la educación escolar del tiempo y las actividades ligadas a la alimentación y al sueño. Escuelas con o sin albergue, plurigrados, escuelas de alternancia son algunos de los ejemplos de las formas escolares que conviven y han convivido.

Así, una mirada etnográfica y una historia más atenta al conflicto y a la ambivalencia nos permite reconocer aún en los formatos triunfantes diversos modos de apropiación del espacio y el tiempo. No hay un devenir lineal del tiempo-espacio escolar, sino más bien unas disputas y unas sedimentaciones frente a las cuales es necesario atender los desplazamientos que se producen y los sentidos que operan.

2. La pluralidad de espacios y tiempos, si bien no aparece agotada, no es infinita. El reconocimiento de un plural que recorre la historia de la escuela y la apertura a pensar los desafíos de la escolaridad en el presente, frente al declive de sus formas históricas, no

Así, una mirada etnográfica y una historia más atenta al conflicto y a la ambivalencia nos permite reconocer aún en los formatos triunfantes diversos modos de apropiación del espacio y el tiempo. No hay un devenir lineal del tiempo-espacio escolar, sino más bien unas disputas y unas sedimentaciones frente a las cuales es necesario atender los desplazamientos que se producen y los sentidos que operan.



necesariamente significa que las variables espacio-temporales puedan tomar *cualquier* forma sin el riesgo de que la escuela desaparezca.

Un ejemplo claro de esto lo vivimos en el reciente confinamiento por la pandemia: se multiplicaron las aulas virtuales con sus múltiples alternativas -diacrónicas, sincrónicas, por mensajes, por cuadernillos, con y sin maestros y profesores en escena ... y todo lo que hemos visto en ese momento. Frente a ello, se desplegaron múltiples voces que anunciaban que al fin llegaba el *aggiornamento* de la escuela a los nuevos tiempos. Es harina de otro costal dar cuenta de lo que quedó de esa experiencia en las prácticas cotidianas, pero sí debemos enfatizar que esas prácticas pusieron -y ponen- en juego una lógica temporal otra.

Hemos argumentado en otro lugar sobre la “utilidad” del confinamiento y de los sentidos que se ponen en juego en el encuentro que el edificio escolar y los tiempos compartidos produce (Serra, 2022a). Es interesante señalar que las críticas al encierro moderno lidian con la paradoja de que los tiempos escolares “se apoderaron” de la infancia al mismo tiempo que le otorgaron identidad. Sin escuelas, la infancia constituía “la gran masa de los excluidos sin derecho a tiempos y espacios adecuados a la edad y condición de menor” (Escolano, 1999, p. 28). Al mismo tiempo, la escuela es un tiempo y un espacio «otro», exterior a la familia, de interacción y construcción de lo colectivo. Los educadores sabemos de las pérdidas que implicó el aislamiento pandémico para muchos niños y jóvenes: la experiencia de alteridad con el conocimiento y con otros que la escuela trae consigo. Fueron denodados los esfuerzos por hacer escuela y la dudosa experiencia provocada. Cuando espacio y tiempo se desregulan, puede que lo que suceda allí nada tenga que ver con la escuela.

3. *Sospechamos de la novedad que, en materia de tiempos y espacios, se presenta como superadora.* La “innovación” de estas formas escolares suele venir de la mano del desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje y de la puesta en duda del aula como ámbito organizador, promoviendo atributos como flexibilidad, porosidad, apertura, transparencia, etc. (Serra, 2022b). Al mismo tiempo se plantean principios como la libertad, la autonomía y el interés de los estudiantes, desregulando encuentros, procesos e interacciones. No es posible desconocer que el discurso de la innovación convive con una lógica cercana al gerenciamiento. Esta es proclive a la individualización de las acciones, que se hace presente en los discursos que convocan a los sujetos a movilizarse, a construir proyectos, a dejar de legitimar su acción en las rutinas establecidas, en la tradición, reivindicando la capacidad de agencia, la libertad de elección, las “disposiciones personales”.

Por otra parte, en el presente el argumento de la novedad viene muchas veces de la mano de la cultura digital y la promesa de las tecnologías. Así como señalamos al inicio, se plantea cierto antagonismo entre dos sistemas temporo espaciales diferentes:

La “innovación” de estas formas escolares suele venir de la mano del desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje y de la puesta en duda del aula como ámbito organizador, promoviendo atributos como flexibilidad, porosidad, apertura, transparencia, etc. (Serra, 2022b). Al mismo tiempo se plantean principios como la libertad, la autonomía y el interés de los estudiantes, desregulando encuentros, procesos e interacciones. No es posible desconocer que el discurso de la innovación convive con una lógica cercana al gerenciamiento. Esta es proclive a la individualización de las acciones, que se hace presente en los discursos que convocan a los sujetos a movilizarse, a construir proyectos, a dejar de legitimar su acción en las rutinas establecidas, en la tradición, reivindicando la capacidad de agencia, la libertad de elección, las “disposiciones personales”



la escuela moderna, centrada en el pasado, con tiempos a largo plazo y espacios inmóviles, y el de los medios digitales, con aprendizajes ubicuos, sin espacios físicos, adaptados a cada uno, orientados hacia el futuro. Dice Narodowski,

las escuelas precisan de ritmos serenos que conforman gradualidades que atraviesan meses, años y décadas para cerrar trayectorias previstas de antemano (...) Tiempos sujetos a espacios estáticos en los que se prevé de antemano, por medio de documentos avalados por un *nihil obstat* estatal aquello que debe suceder, y cuya modificación requiere otros tanto largos años de deliberación. En este escenario, los tiempos escolares se tornan insufriblemente eternos y el círculo vicioso de la deslegitimación arranca su andar, contrastando la oferta rígida de esos documentos curriculares con la sabiduría a la carta de Internet y la asimetría de la relación docente-alumno con la interacción aplanada y aluvional de las redes sociales (...) (Narodowski, 2021, p. 56).

Si bien es cierto que el avance de las tecnologías produce un quiebre en la lógica de los tiempos homogéneos y simultáneos, una mirada histórica nos muestra que se trata de una discusión pedagógica de larga data. En una entrevista realizada durante la pandemia, Inés Dussel se detiene a mostrar que la lectura que asocia los tiempos escolares a la rigidez, lo estático, la lentitud, la pura sincronía, no es del todo certera. Opone al concepto de monocronía⁴ el de *cronotopías*, que recupera de Bajtin, para tratar de mostrar la heterogeneidad de la organización del tiempo en un determinado espacio, aun en el de las aulas modernas que Narodowski da por terminadas. Una clase tiene “distintas velocidades” estén o no atravesadas por las tecnologías digitales. En un aula nunca hay solo simultaneidad y asimetría, conviven ritmos acelerados y lentos, tiempos individuales y colectivos, tiempos burocráticos y tiempos subjetivos (Dussel, 2020). Asimismo, si nos detenemos en la simultaneidad en tanto parte del ideal igualitario, la misma producía el efecto de prestar atención a quien no estaba pudiendo. Por lo tanto, nos dice Dussel, también resulta interesante pensar en lo que dejamos de mirar cuando se naturalizan los “cada uno a su ritmo”. Podríamos agregar la pregunta acerca de qué se pierde frente a los “ambientes de aprendizaje” sin tiempos programados, —“justo a medida”— que festejan las críticas antiescolares.

Vale la pena entonces insistir en la necesidad de construir una mirada más compleja sobre el aula, los objetos y sujetos que la componen, sus interacciones, sus efectos y

⁴ Terigi refiere con esta noción a que la enseñanza escolar supone un ritmo común de aprendizaje del grupo/clase, que se organiza bajo esa lógica.



su devenir. Y, al mismo tiempo, no desatender los marcos más amplios donde estas novedades cobran sentido.

Sobre la creciente visibilidad de las variables espacio-temporales en el discurso pedagógico

Tanto en el campo de la pedagogía como en el de la historia de la educación, el interés por investigar alrededor de los tiempos y espacios escolares viene siendo creciente. Por un lado, responde a la necesidad de dar cuenta de lo escolar en clave de *formas*, inquietud que excede con creces al tiempo y al espacio y se extiende a toda la cultura material de la escuela, así como a la dimensión estetizante que tiene su fuerza instituyente. Por otro lado, ha puesto a los saberes pedagógicos a ampliar sus fronteras, a dialogar con otras disciplinas, y a atender a los *giros* presentes en el pensamiento social en las últimas décadas. Y, por último, no podemos dejar de señalar la vinculación del pensamiento pedagógico con las condiciones de existencia, con las transformaciones y las incertidumbres que atraviesa el tejido social.

En relación con el tiempo, son principalmente los trabajos que exploran las alteraciones al llamado cronosistema escolar (Terigi, 2010)⁵ las que cobraron en las últimas décadas un peso importante. Es la pregunta por la inclusión educativa y las alternativas que ofrecen diferentes cronologías para sostener las trayectorias escolares (por citar solo un ejemplo, las indagaciones sobre los programas de aceleración), las que organizaron un conjunto importante de investigaciones alrededor del tiempo escolar como un ordenador que puede habilitar o limitar las condiciones de enseñar y aprender.

Sin embargo, hay otras líneas de indagación que es posible explorar. Nos parece que una perspectiva interesante se abre a partir de la pregunta acerca de lo que la escuela es y hace en relación con la temporalidad. Las escuelas son espacios de encuentro intergeneracional y en este sentido se sostienen a partir de la tensión entre una temporalidad de la conservación y otra de la recreación cultural. Garantizan así cierta continuidad intergeneracional, a partir de la oferta de un fondo cultural común que posibilita la inscripción en el mundo junto con unas claves para incorporarse en él. Es posible reconocer a partir de los diagnósticos sobre las rupturas en los vínculos intergeneracionales, el surgimiento de investigaciones que se preguntan por los modos de la transmisión cultural o que indagan en las tradiciones como formas de organización del tiempo (Fattore, 2008) y revisan las derivas que su crisis trae al campo educativo.

El proceso que algunos autores han descrito como de “educacionalización” (Trohler, 2014) o de “pedagogización social” (Noguera y Parra, 2015) abre otro conjunto de problemas para explorar no solo las transformaciones de las formas escolares modernas

⁵ Con monocronía se define “el sistema ordenador del tiempo que es específico de la escuela” (Terigi, 2010, p.102), que secuencía los aprendizajes en grados, agrupa a los sujetos en edades, establece un punto de partida común, segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo, el año en bimestres, etc., disponiendo condiciones para enseñar y aprender.



Nos parece que una perspectiva interesante se abre a partir de la pregunta acerca de lo que la escuela es y hace en relación con la temporalidad. Las escuelas son espacios de encuentro intergeneracional y en este sentido se sostienen a partir de la tensión entre una temporalidad de la conservación y otra de la recreación cultural. Garantizan así cierta continuidad intergeneracional, a partir de la oferta de un fondo cultural común que posibilita la inscripción en el mundo junto con unas claves para incorporarse en él. Es posible reconocer a partir de los diagnósticos sobre las rupturas en los vínculos intergeneracionales, el surgimiento de investigaciones que se preguntan por los modos de la transmisión cultural o que indagan en las tradiciones como formas de organización del tiempo (Fattore, 2008) y revisan las derivas que su crisis trae al campo educativo.

—que se ordenaron desde la concepción de un tiempo secuencial, de largo plazo, previsible— sino también al propio tiempo de la formación, en tanto estas miradas se sostienen en la concepción del humano como *aprendiz permanente*.

Finalmente, es posible abrir un conjunto de preguntas sobre una forma de representación del tiempo que históricamente fue un vector central de la pedagogía: aquella que configura al futuro como una perspectiva de transformación individual y social. Si el horizonte utópico constituyó una de las coordenadas centrales de la pedagogía moderna, atravesando tanto lo que refiere a los fines de la educación, como a las operaciones puestas en juego para dar forma a las lógicas organizacionales, los signos de



nuestra época dan cuenta de una nueva dimensión del tiempo. Esta se encuentra más cercana a unos órdenes sociales “distópicos” que a lugares ideales y perfectos a los que es posible llegar.

En relación con el espacio, son los trabajos que se han ocupado y se ocupan de la cultura material de la escuela los que vienen interrogando su devenir. Pero también lo son las articulaciones con la arquitectura, donde las preocupaciones se extienden al edificio y a las configuraciones espaciales en su conjunto (cantidad y calidad de lo edificado, relación entre lo edificado y lo no edificado, vínculos y fronteras entre la escuela y la comunidad, emplazamiento urbano, etc.). Y con los estudios geográficos, con los debates sobre cómo participa el espacio en la producción de las subjetividades y la sociedad en su conjunto. En clave pedagógica, los estudios sobre el modo en que los sujetos intervienen sobre el espacio y viceversa han abierto un importante campo de problemas.

Por último, no podemos dejar de llamar la atención sobre la distinción entre espacio y tiempo, que resulta útil a efectos analíticos, pero corre el riesgo de no tomar en cuenta la historicidad de esta construcción.

Pensar tiempos y espacios en clave pedagógica

En esta presentación nos interesó ofrecer unas entradas para leer el tiempo y el espacio desde una mirada no dicotómica, que reconozca la porosidad, la ambivalencia, el conflicto que las formas escolares presentan desde su propia constitución histórica. Asimismo, nos interesó mapear un conjunto de preguntas que el discurso pedagógico viene abriendo y que dan cuenta de un campo de indagación consolidado en relación con estas categorías y del cual este *dossier* da cuenta.

Quizá valga la pena detenerse en lo que es (o queremos que sea) una escuela, de modo de que los tiempos y espacios que se ofrezcan para ella conserven su identidad, que se compone, además, de otros elementos: adultos, conocimientos, saberes, estudio, entrenamiento, práctica, pensamiento, cuyo reconocimiento hace volver a revisar tiempos y espacios.

La escuela tiene el potencial para proporcionar a cada cual —independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural— el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (Simons y Masschelein, 2014, p. 12).

Los autores proponen un camino que nos invita a sopesar qué sostener y qué dejar caer de las formas escolares que conocemos. Creemos que inscribir las discusiones sobre el tiempo y el espacio en un debate más amplio, que haga trama entre los elementos



organizadores de la transmisión escolar y sus fines, constituye un desafío que la pedagogía, hoy, no puede eludir.

Quizá valga la pena detenerse en lo que es (o queremos que sea) una escuela, de modo de que los tiempos y espacios que se ofrezcan para ella conserven su identidad, que se compone, además, de otros elementos: adultos, conocimientos, saberes, estudio, entrenamiento, práctica, pensamiento, cuyo reconocimiento hace volver a revisar tiempos y espacios.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burgos, F. (2001) "Revolución en las aulas. La arquitectura escolar de la modernidad en Europa". En *Arquitectura Viva*, 78.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Larrosa, J.(Ed.). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2020). Un cafecito (virtual) con Inés Dussel. Entrevista realizada por Luciano de Marco. Tema Libre.
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX" En Dussel, I; Pineau, P. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Escolano Benito, A. (1999). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Fattore, N. (2008). Vicios y virtudes de la pedagogía tradicional. Una revisión del vínculo pedagogía-tradición en tiempos post-tradicionales. Tesis de maestría en educación. UNER
- Narodowski, M. (1999). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49-63.
- Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s)". *Pedagogía y Saberes*, 43.
- Serra, M. S. (2022a). Elogio del confinamiento. Una revisión del espacio escolar en tiempos pospandémicos". *Revista del IICE*, 51.
- Serra, M. S. (2022b). El aula comeniana frente a las preguntas por el espacio escolar. En D. Rubio Gaviria y A. Prada Dussan (Comps.). *Comenio: 350 años después*. Universidad Pedagógica Nacional/Embajada de la República Checa en Colombia.
- Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, 3 (4), 36-43.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro Editorial.



Tiempos

La escuela de relojes en los armarios⁶

Mtro. Lic. Juan Pablo García Lerete⁷

El tiempo está a favor de los pequeños
De los desnudos, de los olvidados
El tiempo está a favor de buenos sueños
Y se pronuncia a golpes apurados

Silvio Rodríguez

Si pudiésemos inventar una máquina que midiera el tiempo escolar, sería indudablemente un artefacto muy extraño. Sus agujas deberían darnos múltiples lecturas según el sujeto que las contemple, y el mismo tiempo, dato externo, rodeado de una supuesta inmutabilidad, devenida de la forma en que suele ser contemplado por los sujetos, temporalizaría variadas lecturas, dando cuenta de cómo este es percibido de modo diverso por cada uno de nosotros.

Cuando nos detenemos a mirar un simple reloj, percibimos básicamente la misma hora, la cronología pautada por este aparato, sugiere una lectura del tiempo cronológico uniforme.

Ese tiempo, presente en las escuelas, habla de relatos, de duraciones, de horas de clase, de momentos controlables y objetivables. En contrapartida, bajo la óptica de las lentes de esa máquina imaginaria medidora del tiempo escolar, de los tiempos escolares, los acuerdos no serían tan precisos, y la pregunta dejaría de ser qué hora marca el reloj, para pasar al nivel de las vivencias, y de seguro allí las respuestas no sonarían al unísono.

⁶ El siguiente trabajo plantea a modo de adelanto algunos elementos de la tesis de maestría homónima.

⁷ Maestro/director Primaria- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP)- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Licenciado en Ciencias de la Educación, opción Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). Estudiante de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Integrante del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica-GETraFEEP (FHCE, Udelar).



En la escuela, los relojes pautan y estructuran pedagógicamente lo escolar: así, el sonido mecánico del timbre, la duración de las jornadas y de las actividades planificadas previamente, la frecuentación rutinaria de ciertas prácticas, las decisiones anuales que se toman a nivel de sistema, la linealidad ascendente y rítmica de las trayectorias, son ejemplos claros de ello. La existencia de un tiempo cronológico que estructura y sostiene lo escolar permaneciendo inalterado es clave y tiene consecuencias pedagógicas directas en el habitar de las escuelas.

En la escuela, los relojes pautan y estructuran pedagógicamente lo escolar: así, el sonido mecánico del timbre, la duración de las jornadas y de las actividades planificadas previamente, la frecuentación rutinaria de ciertas prácticas, las decisiones anuales que se toman a nivel de sistema, la linealidad ascendente y rítmica de las trayectorias, son ejemplos claros de ello. La existencia de un tiempo cronológico que estructura y sostiene lo escolar permaneciendo inalterado es clave y tiene consecuencias pedagógicas directas en el habitar de las escuelas.

Como toda actividad que involucra a sujetos, el tiempo es un aspecto inevitable de la escuela, tan inevitable como impensado. Suele transcurrir, pasar lentamente, correr, pero nuestras lecturas y dominios no suelen trascender lo cronológico que incluso parece encontrarse preso de su propia domesticación (Masschelein-Simons, 2014).



Tal vez, una de las primeras preguntas que deberíamos hacernos al repensar la escuela e iniciar cualquier análisis o creación de un proceso de experimentación pedagógica que tensione la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001), es cómo pensar pedagógicamente los tiempos escolares. Esto permitiría llenarlos de aroma, de intensidad, para develar los múltiples sentidos que estos encierran y posibilitar la mejor versión de los aprendizajes de niños y niñas.

Lo escolar y su “matriz organizacional” (Terigi, 2008) traccionan en cierto modo el devenir de la institución, haciendo que tiempos y espacios sean signos preestablecidos, prácticamente inamovibles. Si bien es cierto que en ese proceso de estructuración, la escuela graduada ha ido configurando pequeñas modificaciones a su forma, lo que aparece traducido en múltiples propuestas de diferentes escuelas uruguayas. No obstante, esa ilusión de alteración (Stevenazzi, 2014) parece estar lejos de despertar a las escuelas del eterno letargo y la domesticación de ciertos elementos constitutivos de la misma (entre los que se encuentra el tiempo), enquistados en el devenir histórico de su forma.

Un tiempo escolar sedimentado, percibido erróneamente como único, queda indefectiblemente dissociado de la posibilidad pedagógica que sus múltiples sentidos pueden esconder.

El presente artículo, supone pensar la cuestión de los tiempo(s) escolar(es), a partir del análisis del proceso de experimentación pedagógica realizado por el colectivo docente de la escuela A.Pr.En.D.E.R⁸ N° 235 de Las Piedras, en el que se dilucidaban ciertas propuestas de alteraciones a la forma escolar.

Centrar el análisis en una escuela que piensa cotidiana y colectivamente un proceso de experimentación pedagógica, implica necesariamente considerar los diversos elementos constitutivos de su forma, entre los cuales el tiempo marca una fuerte presencia.

Pensar el tiempo como elemento constitutivo de lo escolar, supone poner la mirada en una de las claves a la hora de organizar una experiencia educativa. Comprenderlo, implica asumir el desafío de develar otras posibilidades de usos y sentidos, que puedan habilitar el acceso a lo cultural de todos los sujetos. La denominada extensión del tiempo pedagógico, suele habilitar una respuesta cronológica traducida en el binomio: más tiempo-otros escenarios (más aprendizajes); a la vez que puede ocultar otras posibles respuestas que la no extensión podría suponer.

La escuela de relojes en los armarios, es una invitación al lector a idear, aunque más no sea en el plano de lo imaginario, esa máquina capaz de ver y percibir otros elementos

⁸ El Programa A.Pr.En.D.E.R Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas es una propuesta focalizada de cuatro horas, destinada a escuelas de los quintiles 1 y 2.

Lo escolar y su “matriz organizacional” (Terigi, 2008) traccionan en cierto modo el devenir de la institución, haciendo que tiempos y espacios sean signos preestablecidos, prácticamente inamovibles. Si bien es cierto que en ese proceso de estructuración, la escuela graduada ha ido configurando pequeñas modificaciones a su forma, lo que aparece traducido en múltiples propuestas de diferentes escuelas uruguayas. No obstante, esa ilusión de alteración (Stevenazzi, 2014) parece estar lejos de despertar a las escuelas del eterno letargo y la domesticación de ciertos elementos constitutivos de la misma (entre los que se encuentra el tiempo), enquistados en el devenir histórico de su forma.



de lo temporal. Un ejercicio que habilite a visualizar al detalle, uno de los componentes impensados de la escuela, factible de ser alterado y repensado, indefectiblemente, tras la búsqueda de intentar otros modos de estar en ella.

Así, cuando los relojes no forman parte de su mobiliario, cuando el tiempo es “vivable” más que medible, cuando se descubren las múltiples aristas y sentidos que puede tener, florecen ciertas libertades, habilitándose posibilidades de encuentro con el otro. El aroma (los aromas) de ese tiempo (de esos tiempos) (Byung-Chul Han, 2015) se cruzan y entremezclan, inevitablemente, aromas de niñez, de docentes, de familias, de sujetos particulares. En definitiva, múltiples esencias habitan la escuela a la espera de ser percibidas ante el desafío de querer cambiarla.

Pretender tensionar la cuestión de lo escolar con relación a la idea de tiempo, supone que realicemos una breve precisión conceptual del término, que complejice la temática a la hora de precisar el alcance de la misma:

el tiempo escolar resulta uno de los elementos que moldean con fuerza los procesos escolares –por eso es considerado uno de los componentes estructurantes o ‘duros’ de lo escolar– y que está en estrecha vinculación con los restantes aspectos estructurantes de la organización, tales como la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes (Vercellino, 2012, p. 11).

La idea de tiempo, será entendida con una inherente complejidad, Sacristán (2008) afirma: “el tiempo es un concepto complejo, multifacético, holístico y extenso”. En la escuela, posicionarse desde esta mirada, admite que atendamos a la existencia de diversos tiempos que coexisten en ella: “el tiempo social, el tiempo escolar, tiempo de aprendizaje, los tiempos periescolares (recreos, pasaje de un aula a otra), los tiempos pautados por el reloj, y los tiempos subjetivos, que generalmente no se contemplan” (Díaz, 2019, p. 49).

Los tiempos escolares son componentes estructuradores de la vida escolar y de la escuela. En torno a ellos se disputan sentidos, modos de organización y relaciones de poder, existen así, dimensiones objetivas y subjetivas plurales de estos que deben ser revisadas.

Hilos para desenmarañar lo temporal. La descronologización de lo temporal

Uno de los hilos que a lo largo del proceso de experiencia compartida junto al colectivo se fueron desenmarañando y posibilitando una mirada cuestionadora, así como habilitadora de los tiempos escolares.



El deseo de cambiar la escuela, no puede ni debe separarse del sentido y los motivos por el que se da la apuesta a esos cambios, más aún, en tiempos donde desde ciertos sectores se quiere monopolizar ese sentir, buscando culpabilizar a los docentes de los males que atañen a la misma. Reconocerla como un lugar valioso, supone indefectiblemente creer en el valor potencial de los docentes como parte de la solución, en el terreno de lo que Stevenazzi (2014) denomina la producción de política educativa desde el cotidiano escolar.

Existe, una exacerbada cronologización del tiempo en la escuela que provoca una especie de domesticación de los tiempos escolares, esto se traduce, por ejemplo, en la existencia de una obsesión selectiva por evitar que no se pierda un minuto o un día de clase. Incluso, que no exista el más mínimo cuestionamiento a los silencios pedagógicos que se dan en ella, ni a la baja intensidad pedagógica de algunos momentos, ni a la duración estándar de sus rutinas.

El tiempo es un elemento constitutivo de lo escolar en estado de latencia, percibido básicamente en términos de duración, de tiempo de relojes. Así se lo planifica, se lo organiza, se lo distribuye, se lo aclama y lamenta cuando se pierde, se lo trata como lo que suele parecer: un tiempo objetivo e inmutable. Llegando al extremo de que en algunas ocasiones la cantidad de días y horas de clase, son los parámetros con los que se suele medir el éxito o no de una propuesta educativa.



El tiempo es un elemento constitutivo de lo escolar en estado de latencia, percibido básicamente en términos de duración, de tiempo de relojes. Así se lo planifica, se lo organiza, se lo distribuye, se lo aclama y lamenta cuando se pierde, se lo trata como lo que suele parecer: un tiempo objetivo e inmutable. Llegando al extremo de que en algunas ocasiones la cantidad de días y horas de clase, son los parámetros con los que se suele medir el éxito o no de una propuesta educativa.

Domesticado, solo percibimos pasivamente la mecánica de su transcurrir, quedando oculta bajo esas circunstancias otras aristas que lo temporal supone. A veces, se evidencian ciertas pistas de su existencia en lo cotidiano que se nos vuelven indescifrables, las reconocemos como efectos de otras causas desconectadas del tratamiento o la mirada que damos de lo temporal: un niño se pone feliz porque se va de la escuela, mientras que otro quiere seguir en la clase junto a la maestra, sonrisas y bostezos.

Al parecer, mientras observo se han formado dos bandos, uno está sobre el fondo del aula, y otro sobre el tradicional pizarrón negro. Hay una especie de ruleta de colores, que los chicos hacen girar para descubrir escenas que deben ser interpretadas, el clima es desestructurado, alegre, divertido, hay carcajadas, distensión absoluta (...) (Fragmento de diario de campo, DCVD6, p.22).

Que el tiempo objetivo estructure y ordene una experiencia educativa, no debe necesariamente ser percibido como algo negativo *per se*. Sabido es, por ejemplo, que en la escuela se generan ciertas rutinas importantes para niños y niñas. El problema radica, cuando esa mirada parcial de lo temporal encorseta la experiencia y no la deja acontecer de diversos modos. Lo escolar requiere de ciertas sistematizaciones, de estructuras para acontecer, pero estructuradas libremente, que posibiliten moverse al servicio de los aprendizajes de todas y todos.

La escuela es tiempo con niñas y niños, es encuentro rutinario durante largos períodos, donde todos los que formamos parte de ella debemos hacer que los aprendizajes sucedan, pretender que lo temporal solo transcurra, supone limitar las posibilidades que ese estar tiene. Descronologizar el tiempo, implica desmenuzarlo, desenhebrar su rigidez y su aparente intangibilidad, reconociendo lo alterable y maleable del mismo.

No se trata solo de extenderlo, ni de organizarlo de otra manera, la descronologización se juega en el plano de los sentidos, y allí, el tiempo (los tiempos), pueden adquirir una multiplicidad de formas insospechadas, que para ser develadas deben ser buscadas intencionalmente por parte de los colectivos a sabiendas de los efectos pedagógicos que puedan llegar a tener.

El lugar que los colectivos docentes, habilitados por la autonomía técnico pedagógica, intentan desenfrenadamente ocupar es vital, debiendo ir tras los pasos de embrave-



La escuela es tiempo con niñas y niños, es encuentro rutinario durante largos períodos, donde todos los que formamos parte de ella debemos hacer que los aprendizajes sucedan, pretender que lo temporal solo transcurra, supone limitar las posibilidades que ese estar tiene. Descronologizar el tiempo, implica desmenuzarlo, desenhebrar su rigidez y su aparente intangibilidad, reconociendo lo alterable y maleable del mismo.

cer los tiempos domesticados. En este escenario la alteración es clave, dado que suele tener que ver con un movimiento erigido desde el colectivo, que personaliza el hacer escuela, modificando ciertos estructurantes para que lo escolar se construya en el desafío de pensar una escuela justa. Las innovaciones, en cambio, se delatan más en el ámbito de la generalidad, de la estructura, ya que la supuesta novedad viene a barrer con lo preexistente o a adornar de manera superficial, dejando intacto los elementos constitutivos de lo escolar.

El mensaje innovador sobrevuela a una serie de instituciones buscando adeptos, la alteración, por el contrario, invita a los colectivos en territorio a experimentar y ser artífices de su experiencia. La innovación conserva la persuasión de las modas, la alteración tiene la minuciosidad y pasión de la arqueología.

Alterar lo escolar en relación con lo temporal implica necesariamente pensar el tiempo con una pluralidad de sentidos existentes en la escuela, que se encuentran presos de su propia cronología.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Han, B. Ch. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder Editorial.
- Díaz, V. (2019). Tiempos y espacios alterados. *Políticas Educativas*, 13 (1), 48-58.
- Masschelein, J y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Científica Vozes dos Vales*, 6 , 1-24. Recuperado de <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-vi/>
- Terigi, F. (2008). *Sobre la universalización de la escuela secundaria. La enseñanza como problema*. Recuperado de https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16 (3), 9-36.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. Traducción a cargo de Leandro Stagno*. Recuperado de: www.estudedu.com.ar/modules/wfdownloads/visit.php?cid=39&lid=74



Tiempos pedagógicos y escolares desde las posiciones docentes en un liceo de tiempo extendido⁹

Prof. Marchelo Tort¹⁰

vale decir preciso o sea necesito
digamos me hace falta
tiempo sin tiempo.

Mario Benedetti

Resumen

Las políticas educativas en nuestro país estimulan las propuestas de tiempo extendido buscando movimientos en la forma escolar que generen cambios en los espacios y tiempos liceales. En este sentido, este artículo analiza los discursos presentes sobre los tiempos educativos en un liceo de jornada extendida. Se divide en cuatro apartados que pueden entenderse en relación con la categoría tiempos pedagógicos que los incluye.

En un primer momento, se presentan los discursos que organizan la enseñanza con relación a la modalidad de tiempo extendido. En el segundo, se propone analizar la jornada extendida como componente de la forma escolar en relación con los tiempos escolares y pedagógicos. En el tercero, se presenta la categoría analítica “posiciones

⁹ Este artículo tiene como objetivo presentar algunos avances en la investigación que se viene realizando para la tesina en la Licenciatura en Educación, en un centro educativo de la zona metropolitana de Montevideo. Muestra interés por conocer las posiciones que construyen los docentes sobre los tiempos escolares y pedagógicos en un liceo de jornada extendida en contexto de desigualdad social y educativa.

¹⁰ Estudiante de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). Integrante del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP), FHCE, Udelar. Profesor de Historia- Instituto de Profesores Artigas (IPA), Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).



docentes” (Southwell, 2020), para indagar las vivencias, expresiones y sentidos que perciben, con respecto a su trabajo de enseñar. En el cierre, se analizan estas posiciones docentes sobre los tiempos pedagógicos y los diálogos generados con algunos autores. Al final, se realizan consideraciones que incluyen algunos hallazgos, discusiones e interrogantes, que abren espacios para nuevas búsquedas.

Sobre la modalidad de tiempo extendido

Las políticas educativas en nuestro país y la región, en la última década, promueven y fortalecen centros educativos de enseñanza media de **tiempo extendido**, buscando alterar la forma establecida de los tiempos y los espacios en estas instituciones. En el documento titulado «Extensión del tiempo pedagógico», del Consejo de Educación Secundaria¹¹ (CES - ANEP, 2017) se destaca que

La idea base de la extensión del tiempo pedagógico es propender a generar espacios educativos con formatos escolares que desestructuren los tiempos y espacios institucionales ofreciendo la posibilidad a los jóvenes de adquirir otros aprendizajes, desarrollar su creatividad, realizar actividades recreativas, deportivas, vivenciar diversas manifestaciones de la cultura, emprender acciones solidarias, entre otras (p. 1).

Varias propuestas educativas extienden los tiempos de la enseñanza liceal para alcanzar otros resultados. En 2023, treinta y tres centros educativos liceales a nivel nacional están integrados a esta modalidad de jornada de tiempo extendido¹². Las características de la misma, definen una propuesta de jornada de dos turnos, de seis horas reloj. Extender los tiempos para que los estudiantes puedan estar en la institución con mayor permanencia es promovido como un elemento clave. Lo extendido de la propuesta, es que se suman a lo curricular de las asignaturas ofrecidas en cada turno, espacios de talleres (a contraturno) que procuran garantizar la permanencia en el centro, con una propuesta diversificada. De esta manera, se busca promover espacios que impacten en los tiempos liceales tradicionales de la forma escolar, fomentando para ello la creatividad, la recreación, la promoción de buenas prácticas de convivencia, a través de actitudes solidarias y cooperativas entre estudiantes, como maneras de generar otros insumos para enseñar y aprender.

¹¹ Documento elaborado por la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa para el Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública (DPEE- CES - ANEP, 2017). Puede consultarse en: ANEP - CES. Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa. Extensión del tiempo pedagógico. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/tiempo%20extendido/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf

¹² Datos obtenidos del Monitor Educativo Liceal, en donde se indican treinta y tres liceos con esta modalidad y 12.374 estudiantes que concurren. Si se suman Tiempo extendido, Tiempo Completo y Liceos «María Espínola» el total asciende a cincuenta y siete liceos en todo el país con extensión del tiempo pedagógico. Recuperado de https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/monitor-educativo/informes/Presentaci%C3%B3n%20Monitor%202022_web.pdf



Varias propuestas educativas extienden los tiempos de la enseñanza liceal para alcanzar otros resultados. En 2023, treinta y tres centros educativos liceales a nivel nacional están integrados a esta modalidad de jornada de tiempo extendido. Las características de la misma, definen una propuesta de jornada de dos turnos, de seis horas reloj. Extender los tiempos para que los estudiantes puedan estar en la institución con mayor permanencia es promovido como un elemento clave.

El tiempo extendido en la forma escolar. Tiempos escolares y pedagógicos

El tiempo y el espacio son dimensiones fundamentales de la estructura predominante de la **forma escolar**, como “modo de socialización dominante en nuestras formaciones sociales” (Vincent, Lahire y Thin, 2001, p. 6) y, por tanto, de la educación. Se recurre a esta categoría al recuperar los procesos históricos desde donde se ha conformado la organización liceal, que incluye estas temporalidades. Se la entiende, al seguir a Stevenazzi (2020), como la “producción histórico-cultural, por lo tanto, pasible de alteración, para lo cual se requiere de un proceso de experimentación y reflexión” (p. 60). A su vez, también evidencia las limitaciones para brindar respuestas a los cometidos y mandatos sociales y educativos, lo que se observa en situaciones que viven a diario muchos estudiantes. Una profesora del liceo de tiempo extendido que se investiga, señala estas dificultades para trascenderlo, en tanto experimentación que, al parecer inmutable, no permite a los sujetos que se educan, sentirse parte activa de ese proceso

Poder contaminar un poco una clase muy formal y muy dirigida a ciertas cosas que eran como copiar, estar callados, hacer ejercicios que nunca entendían por qué nadie se los explicaba. Porque aparte no había clases. Ni siquiera eran clases que vos dijeras, aguantá, me



explican un tema. Eran clases donde se mostraba lo que había que hacer, se copiaba lo que había que hacer, pero nadie explicaba lo que había que hacer, entonces los gurises no aprendían nada y no podían hacer nada (Entrevista profesora 12).

Estas expresiones permiten observar los **tiempos escolares** al presentarse como los únicos, fijos, repetitivos y relevantes en la organización liceal. Esta regulación de los tiempos escolares puede vincularse a una noción de tiempo señalada por varios autores (Escolano, 1992; Vázquez, 2007; Viñao, 1994). Sin embargo, como señala Viñao (1994), es posible entender que el “tiempo escolar, como el de la historia, es diverso y plural. Es, además, una construcción cultural y pedagógica” (p. 32). Así, se perciben otros, tiempos subjetivos, de conflictos, difíciles de medir con instrumentos, vinculados a lo percibido, a lo vivido por las personas. De esta manera, se busca conocer otras temporalidades liceales que permiten movimientos en la forma escolar, como señala Stevenazzi (2009), teniendo presente que “todo tiempo escolar tiene sentido si es tiempo para el desarrollo de aprendizajes” (p. 8).

Estos tiempos están caracterizados por otras subjetividades, por la búsqueda de otras marcas temporales, la de los **tiempos pedagógicos**. Tiempos que se relacionan con lo vivido, lo percibido, los problemas, atravesados por las inquietudes, los conflictos y las alegrías. De esta forma, se observa, por un lado, cómo se presenta lo que el liceo ofrece como tiempo “inmutable y uniforme” y, por otro, la manera en que circula otra conceptualización vinculada a los cambios que se proponen para variar los tiempos y “abrir la escuela a su entorno” (Vázquez, 2007).

La propuesta de tiempo extendido liceal al ampliar la forma escolar, presenta dos espacios claves: la creación de diversas propuestas de talleres y la enseñanza en duplas pedagógicas dentro de las aulas. En relación con los tiempos pedagógicos y escolares presentes en esta experiencia, las referencias sobre el conocimiento de los mismos son múltiples y diversas. Para algunos, la manera como se organizan los tiempos escolares les permite respuestas acordes al funcionamiento, los tiempos de trabajo en el aula, los del recreo, los del trabajo en taller. No obstante, expresan las vivencias de un tiempo que no es cronológico ni físico. Tiempos en los cuales perciben otras posibilidades con respecto a la estructurada, homogénea y saturada organización que estos presentan.

«Posiciones docentes» y discursos presentes

En los relatos de las/los profesoras/es, son diversas las miradas que van construyendo sobre la propuesta, algunas que no se identifican con esta organización o contradicen los principios de la misma, de extender los tiempos para lograr quiebres temporales y espaciales. Así lo expresan al señalar

La propuesta de tiempo extendido liceal al ampliar la forma escolar, presenta dos espacios claves: la creación de diversas propuestas de talleres y la enseñanza en duplas pedagógicas dentro de las aulas. En relación con los tiempos pedagógicos y escolares presentes en esta experiencia, las referencias sobre el conocimiento de los mismos son múltiples y diversas. Para algunos, la manera como se organizan los tiempos escolares les permite respuestas acordes al funcionamiento, los tiempos de trabajo en el aula, los del recreo, los del trabajo en taller. No obstante, expresan las vivencias de un tiempo que no es cronológico ni físico. Tiempos en los cuales perciben otras posibilidades con respecto a la estructurada, homogénea y saturada organización que estos presentan.



no te asegura que los gurises aprendan más el hecho de que estén más tiempo. O sea, creo que debería estar de la mano si la idea es que estén más tiempo con un montón de diversidad de propuestas que no hay (Entrevista profesora 8).

Por otra parte, se conocen expresiones que ven el tiempo extendido como un potencial pedagógico, como un aporte interesante en la formación educativa de los adolescentes. Desde estos relatos, se puede observar construcciones de posiciones diferentes con relación a esta propuesta de extensión de la jornada. Así, lo muestran al señalar que

termina siendo una propuesta más cercana, quizás cuando ya la conocen adentro, conocen los talleres que existen y además lo disfrutan, conocen a un profesor, un docente porque estuvieron con él, conocen otros compañeros porque también estuvieron experimentando con él en ese sentido, es una propuesta bastante abierta (Entrevista profesor 3).

En este momento, se incluye una pregunta para conocer ¿qué discursos son los que organizan la enseñanza de los tiempos pedagógicos y escolares en un liceo de jornada extendida? Quienes enseñan establecen relaciones con las múltiples formas en que las políticas públicas expresan sus sentidos. Sin embargo, estos discursos no llegan siempre de forma homogénea y lineal a ser admitidos, promovidos o cuestionados por estos actores en sus espacios de trabajo. Seguir a Southwell y Vassiliades (2014) permite comprender lo que esto implica, para quienes “toda posición de sujeto es una posición discursiva, en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias” (p. 18). Así, se propone inferir de qué formas se producen los discursos y los sentidos que se construyen, destacándose lo abierto, ambiguo, incompleto y no definido de los mismos.

Otra interrogante busca conocer estas construcciones discursivas, para saber ¿cuáles son los cambios que se proponen para favorecer la modalidad de jornada extendida? En los últimos cuatro años, nuevas interpretaciones y construcciones de significados se han considerado en los discursos para la modalidad de extensión de los tiempos pedagógicos. Así, se señala en el documento elaborado por el CAF - Banco de Desarrollo para América Latina (2020)¹³, que “las mayores diferencias entre lo nuevo y lo que ya existe, radica en la propuesta curricular enriquecida, el fortalecimiento del seguimiento personalizado y algunos aspectos más, como la contratación de los directivos y docentes por lapsos de 3 años” (p. 73).

¹³ Investigación llevada a cabo por Aristimuño, Bouzón, Figarola y Racioppi, (2020). “¿Cómo fortalecer los modelos de extensión de la jornada escolar? Revisión de experiencias y aplicación al caso de Uruguay” con el apoyo de CAF, Banco de Desarrollo de América Latina.



De esta manera, al no quedar fijos el significado y significante presente en los discursos sobre el tiempo extendido, se puede establecer que los cambios propuestos por este nuevo modelo de fortalecimiento, implicaría la presencia de un “significante flotante”¹⁴ en tanto representa nuevas miradas, construcciones de sentidos y significaciones, diferentes al programa original. De esta manera, la centralidad en la gestión en agrupamiento de asignaturas, en los proyectos como base de los aprendizajes (ABP) y el fortalecimiento de los seguimientos personalizados a las trayectorias de los estudiantes, siguen lineamientos diferentes a los expresados en el documento del año 2017. Estos cambios en los discursos muestran la movilidad y no fijación de los mismos, en tanto se sugieren variantes en los programas para producir significados diferentes.

Por otra parte, al enseñar en este liceo, profesores y talleristas establecen vínculos pedagógicos con los estudiantes a través de los saberes que se transmiten, en cuanto conocimiento cultural que hacen llegar y reciben de las nuevas generaciones. Las formas que asumen en ese vínculo pedagógico, como señala Southwell (2020) “se da en la relación” (p. 32), nunca es fija o establecida previamente. A partir de esta relación, se toma como categoría relevante para el análisis, la que esta autora ha definido como «posiciones docentes» que

Se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que han producido un legado histórico y actualmente regulan y organizan el trabajo de enseñar y, alude específicamente, a los múltiples modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell, 2020, p. 32).

Por lo tanto, estas posiciones docentes presentan dos partes que la explican. Por un lado, desde los sentidos construidos históricamente por las y los docentes, que lo demuestran en su oficio de enseñar al organizar su trabajo y, por otro, a partir de las diferentes maneras en las que se posicionan frente a los problemas, desafíos al pensar y vivir su oficio de enseñar. Esto puede observarse en las expresiones de otra profesora al señalar que

sí, el escribir y el conversar, el conversar, el que haya intercambio. Por eso a veces me pasa que cuando no le llego a un chiquilín, siento que perdí el tiempo pedagógico ahí, porque no logré un intercambio. Cuando no logro un intercambio, siento que hay una frustración de ese tiempo pedagógico (Entrevista profesora 10).

¹⁴ Se sigue a Southwell (2013) para comprender que la noción de discurso conlleva comprender “la no estricta fijación entre significante y significado” (p. 355). A su vez, señala que “entender que existen determinados significantes flotantes y, a través de ellos, se puede conceptualizar la lucha de distintos movimientos políticos por fijar parcialmente ciertos significantes con determinadas significaciones” (Southwell, 2013, p. 355)



En las expresiones de esta docente se puede observar las maneras que tiene de percibir su tarea de enseñar, las formas de relacionamiento y los sentidos que va construyendo en el trabajo con los estudiantes a partir de las tensiones pedagógicas que se presentan.

Posiciones docentes sobre los tiempos pedagógicos

Los tiempos pedagógicos que viven profesores y talleristas al enseñar, son referidos de forma diversa. Expresan vivencias de momentos en los que la calidad de lo que perciben trasciende la saturación de la organización lineal de los tiempos. Así, señalan

Hay que invertir en eso. Acercarse al estudiante desde otro lado. Que veas que sos el profe, pero no sos ese profe acartonado, que no le importa lo que le pasa a los gurises, que va y larga todo, vomita toda la información y se va para la casa. Tiene que haber un ida y vuelta, para que te miren desde el lado humano (Entrevista profesora 1).

Que se tome un tiempo para analizar cómo se siente y charlarlo. A qué seguir intentando, intentando, frustrado, ansioso y que no les salga nada. Hay como un tiempo para el pienso y para el cuidado. Y que justo como que el formato lo habilita y lo permite, me parece (Discusión grupal, profesor 9).

Estos relatos expresan la existencia de vínculos mediados por otros tiempos, tanto «la dedicación», «el tiempo para hablar del tema», como «el tiempo para el pienso y para el cuidado» son muestra de esto. Se entienden estas expresiones en diálogo con el concepto de «distribución de lo sensible» que aporta Rancière (2018), al señalar “hasta qué punto aquellos que viven en ella son capaces de aprehender lo posible” (p. 10). Lo que es posible en estos docentes está dado porque “se reconfigura la distribución de lo posible y, con ello, el poder de aquellos que habitan el tiempo. Es un nuevo tiempo común, hecho de las rupturas del orden temporal dominante” (p. 27). Esta nueva temporalidad, que los ubica como sujetos de sus acciones, habilita los cuidados y la autonomía de los jóvenes, a la vez que les permite conocerse en relación con sus posibilidades de aprender. Las expresiones de otra docente permiten dimensionar cómo piensan y generan ese tiempo de lo posible, tiempo pedagógico que se concreta en las aulas o en el patio, desde la posibilidad de lo común, lo que refiere a todos, lo público. Así, expresa que

eran docentes que tenían esa cabeza y venían a eso. O sea, en realidad, si no hubiera pasado así, si no hubiera habido esos docentes con esa posibilidad de pensar, de sentarse, de organizarse, aunque sea por WhatsApp, de ver cómo hacían para integrar a los chiquilines en lo que estaban haciendo, si no hubiera pasado por esos docentes, no pasaba (Entrevista profesora 12).



A su vez, se incorpora el concepto de «*profanación*»¹⁵ que presentan Simons y Masschelein (2014, p. 39), para señalar que: “Las materias de la escuela presentan exactamente este carácter profano: los conocimientos y las destrezas son activamente suspendidos de los modos en que la generación más vieja los dispuso para su uso en un tiempo productivo” (p. 40) con el interés de hacerlo común y disponible a todos. Esta «profanación», se origina a partir de la posibilidad de vivenciar nuevos tiempos educativos, no asociados al tiempo libre sino a los conocimientos. La existencia de estos tiempos pedagógicos, “cuando algo se convierte en objeto de práctica o de estudio” (Simons y Masschelein, 2014, p. 43), en los salones de clase, los patios, las salas multiuso, podrían permitir esa profanación en los saberes, en tanto públicas, disponibles y relacionadas con el conocimiento y la cultura humana.

En el cierre, se entiende que la construcción de estas posiciones docentes, muestran las intenciones político-pedagógicas que asumen quienes enseñan, al promover maneras de «**profanar**» esos saberes y «**distribuir lo posible**» junto a los estudiantes. Se sigue a Southwell y Collela (2017), quienes señalan esto como un “contrapunto de orden político: sustracción improductiva que verifica la igualdad del ejercicio intelectual (y, con ella, su potencia emancipadora)” (p. 111), lo que permite ubicar a las y los profesores y talleristas, en su trabajo de enseñar diario, desde la posibilidad de mostrar, reconocer y librar, los saberes sobre la vida y la cultura.

Se destacan como hallazgos las posiciones docentes sobre los tiempos pedagógicos, que discuten, cuestionan y reafirman sentidos, en tanto se constituyen como posiciones político-pedagógicas, que son asumidas por los sujetos al enseñar en este liceo.

¹⁵ La cursiva es de los autores.



A modo de cierre y nuevas aperturas

Este artículo ha permitido analizar la modalidad de tiempo extendido con relación a la forma escolar propuesta en un centro de enseñanza media, vinculada a los tiempos que allí se presentan: los escolares y los pedagógicos. A su vez, se destaca la posibilidad de conocer los discursos y discusiones presentes sobre el tiempo extendido y los «significantes flotantes» que genera esta categoría, en tanto se le atribuyen diferentes significados. Asimismo, se han conocido las «posiciones docentes» que perciben, viven y asumen las y los profesores y talleristas en su trabajo de enseñar en este centro. Se destacan como hallazgos las posiciones docentes sobre los tiempos pedagógicos, que discuten, cuestionan y reafirman sentidos, en tanto se constituyen como posiciones político-pedagógicas, que son asumidas por los sujetos al enseñar en este liceo.

En el final, este recorrido por los tiempos extendidos, posiciones docentes y significantes que se producen en relación con los discursos educativos, habilitan nuevas interrogantes, entre las que se proponen: ¿cómo se interpretan los sentidos que se otorgan a los tiempos pedagógicos en la enseñanza media?, ¿qué posiciones docentes se hacen posibles para generar tiempos pedagógicos con potencial emancipador?, o ¿cómo desarrollar discursos que fomenten tiempos pedagógicos en los liceos más allá de la extensión de la jornada?



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79.
- Rancière, J. (2018). Tiempo, narración, política. En Rancière, J. *Tiempos Modernos: ensayos sobre la temporalidad en el arte y la política*. Santander: Shangrila ediciones.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología.
- Southwell, M y Colella, L. (2017). Profesionalización y emancipación en el trabajo de enseñar: la potencia de una posición política. *Didáskomai*, 8, 103-112.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, 1-25.
- Stevenazzi, F. (2009). Mandatos, tiempos y formatos (escolares). En Bordoli, E y Romano, A. (Org.). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Ed. Waslala Psicolibros.
- Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano escolar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (6), 1-11.
- Viñao, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 9-45. Madrid: Editorial Complutense.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Recuperado de <https://bit.ly/3602F81>.

FUENTES CONSULTADAS

- ANEP - CES. (2017) *Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa. Extensión del tiempo pedagógico*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/tiempo%20extendido/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf
- ANEP - DGES. (2023). *Presentación del Monitor Educativo Liceal*. Recuperado de https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/monitor-educativo/informes/Presentaci%C3%B3n%20Monitor%202022_web.pdf
- Aristimuño, A., Bouzón, H., Figarola, M. y Racioppi, F. (2020). *¿Cómo fortalecer los modelos de extensión de la jornada escolar? Revisión de experiencias y aplicación al caso de Uruguay*. Banco de Desarrollo para América Latina: CAF editor. Recuperado de <https://ikels-dspace.azurewebsites.net/bitstream/handle/123456789/1739/C%C3%B3mo%20fortalecer%20los%20modelos%20de%20extensi%C3%B3n%20de%20la%20jornada%20escolar-Revisi%C3%B3n%20de%20experiencias%20y%20aplicaci%C3%B3n%20al%20caso%20de%20Uruguay.pdf?sequence=1>



Ciclo Básico Rural Semipresencial: un intento por repensar los modos de organizar los tiempos y espacios escolares

Prof. María Irene Vilas¹⁶

Enfrentarse a la “verdadera escuela”: animarse a alterar por el otro

En el año 2016, el equipo educativo de un liceo urbano del departamento de Maldonado observa que un grupo de estudiantes matriculados en la institución, asisten en forma interrumpida, esporádica, o dejan de concurrir por largos períodos. Agudizan la mirada. Indagan. Esos aproximadamente 100 estudiantes tienen algo en común: viven en el medio rural, y están inscriptos en dicho liceo por ser el centro “más cercano” a su lugar de residencia. La cercanía no es tanta, luego del análisis y la geolocalización. Vivir a más de 20 kilómetros, con cañadas o cerros de por medio, con limitado o nulo

¹⁶ Docente de inglés egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA), Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). Integrante del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica-GETraFEEP (FHCE, Udelar).



acceso a medios de transporte públicos, con responsabilidades en el trabajo productivo familiar, constituye para muchos jóvenes un obstáculo insuperable para continuar estudiando una vez finalizada la educación primaria.

En ese contexto que combinó sorpresa, admiración y responsabilidad por garantizar el derecho a la educación, el equipo del liceo se puso creativo. ¿De qué manera llegar a aquellos jóvenes que no podían acceder? ¿Qué cambios, movimientos, o qué alternativas podrían pensar y proponer? Buscando dar respuesta a dichas interrogantes, surge la iniciativa-proyecto “El liceo en tu lugar”, semilla de lo que posteriormente se conformaría como un plan específico del Consejo de Educación Secundaria (CES, actualmente Dirección General de Educación Secundaria, DGES), denominado Ciclo Básico Rural Semipresencial (en adelante CBRS), cuya implementación comenzó en 2017.

¿Qué pertinencia o sentido tiene hablar sobre un plan específico como el de CBRS, en un *dossier* cuya temática aglutinante son los tiempos y espacios escolares? Justamente ese: que el CBRS, dadas las características de su población objetivo, altera, rompe o fuerza algunos elementos estructurantes de la forma escolar. La locación de los estudiantes y las peculiaridades de su cotidianidad, obligaron a pensar una propuesta diferente; esa realidad llevó a los docentes, primero, y a las autoridades educativas, después, a enfrentar la rigidez de un sistema que define un modo “estándar” o “verdadero” (Tyack y Cuban, 2001) de hacer escuela y alterar (Stevenazzi, 2014) la forma escolar a fin de garantizar el derecho a la educación a una población olvidada o invisibilizada.

Tiempos y espacios en el Plan de CBRS: lo que propone, lo que altera, lo que logra

No es objetivo del presente artículo ahondar en las características del CBRS, ni hacer un análisis exhaustivo del documento marco. No obstante, y para acercar al lector a la propuesta (y la propuesta al lector), entiendo pertinente enunciar sus principales características, con énfasis en aquellas que modifican o intentan alterar la forma escolar con relación a los tiempos y espacios.

A grandes rasgos, el CBRS se distingue por combinar en su propuesta la semipresencialidad, la contextualización de las propuestas pedagógicas, el trabajo interdisciplinario y por sectores de conocimiento, la coordinación interinstitucional (DGES, Dirección General de Educación Inicial y Primaria [DGEIP], Dirección General de Educación Técnico Profesional [DGETP]), la incorporación de talleres (dictados por DGETP) y la didáctica multigrado. Estos son algunos de los elementos específicos y distintivos del plan, siendo su particularidad el hecho de que todos ellos se combinan, se conjugan y se ponen en acción en una misma propuesta.

El plan está dirigido a “adolescentes y jóvenes que viven en áreas rurales y no disponen de una oferta educativa cercana a su lugar de residencia con la que iniciar o continuar estudios en la Educación Media Básica” (ANEP-CES, 2017, artículo 3). Durante la prime-



Un primer quiebre con relación a los tiempos: los momentos o etapas de la vida de quienes cursaban la propuesta no eran homogéneos.

ra etapa de implementación del plan¹⁷, esta amplitud en la descripción de la población objetivo, sin establecer edades mínimas o máximas para poder inscribirse, habilitó la convivencia de adolescentes de 12 años con jóvenes de 20 o adultos de 40. El desafío que tal amplitud etaria suponía para los docentes, se compensaba, según lo relatan quienes participaron del plan en dicho período, con la riqueza de los encuentros, las ayudas y enseñanzas mutuas, el intercambio de vivencias y con la generación de un espacio educativo muy cercano al familiar, donde cada uno aportaba sus saberes y sus dudas. Y donde además, literalmente, se sentaban en una misma mesa, una madre y su hija, o un tío y su sobrino. Todos ellos, con diferentes ilusiones y recorridos de vida, veían en el plan una oportunidad. *Un primer quiebre con relación a los tiempos: los momentos o etapas de la vida de quienes cursaban la propuesta no eran homogéneos.*

Mientras que la característica anterior llamó mi atención al acercarme al plan, al observar los encuentros y al conversar con los docentes (fue, por así decirlo, inesperado), uno de los aspectos que originalmente despertó mi interés en la propuesta y sobre el que esperaba conocer más, era su componente semipresencial. Máxime considerando que el CBRS fue concebido previo a la experiencia que el sistema educativo atravesó durante la pandemia por COVID-19. Aunque existen propuestas de educación semipresencial en el sector público¹⁸, el CBRS es la única que se ofrece a estudiantes de todas las edades

¹⁷ A partir de las observaciones y entrevistas realizadas, defino dos etapas en la implementación del plan: una primera etapa que va desde el piloto en 2017 hasta 2021. En esta primera etapa, se permitía la inscripción de adolescentes y jóvenes en general, siendo la única condición -al menos en teoría- su residencia en el medio rural y no contar con otra alternativa educativa cercana. En una segunda etapa, a partir del año 2022, como consecuencia de una visita de un equipo de la DGES a uno de los encuentros presenciales, el CBRS pasó a ser una posibilidad solo para los estudiantes de entre 12 y 15 años, mientras que se ofrecía a los estudiantes jóvenes y adultos el Ciclo Básico Semipresencial en la institución. Este cambio, que no fue para nada menor, permite fijar dos períodos dentro de la implementación. La primera y segunda etapa coinciden también con cambios en la figura de la coordinadora del plan y con los modos en que se imparten los talleres de la DGETP.

¹⁸ La primera experiencia se encontró en el Profesorado Semipresencial del Consejo de Formación en Educación, 2003. Dentro de



(no está restringido a estudiantes mayores de edad) y para cursar y culminar todo el ciclo básico (no para realizar estudios terciarios o cursar materias para culminar ciclos).

[...] segundo quiebre: en un contexto donde existe una marcada intención política de aumentar los tiempos de permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas, por estar asociada a una mejora en los aprendizajes, *la aparición de una propuesta que reduce lo presencial a encuentros quincenales de tres o cuatro horas de duración parece ir a contracorriente.*

Al ser una propuesta semipresencial, el CBRS supone la “combinación de trabajo en línea y presencial [...]; la articulación de lo sincrónico y lo asincrónico” (ANEP-CES, 2017, Artículo 2). En definitiva, hablar de una propuesta semipresencial implica, necesariamente, la realización de encuentros presenciales. El documento marco del plan no estipula la frecuencia, la duración ni la organización de estos encuentros¹⁹. En el caso del CBRS, los encuentros presenciales, a los que deben asistir estudiantes y docentes, se llevan a cabo quincenalmente, los días sábados.

las propuestas aprobadas y vigentes para cursar o finalizar Educación Media se encuentran: “Uruguayos por el mundo” (a partir de 2010), “ProCES” (desde 2012), Aulas Alternativas en Línea (2015), Plan 2009 Proyecto Experimental, Ciclo Básico Semipresencial (2017), En carrera (2018), Bachillerato Virtual 1994 (2019), Curso Bimodal de Acreditación (2022), Egresados (2022), Tutoría Virtual con Acreditación (2022), RUMBO (DGETP).

¹⁹ Solamente se hace una mención a las inasistencias de los estudiantes a dichos encuentros, pero muy vaga, ya que se indica que las inasistencias serán “contabilizadas y monitoreadas a los efectos de articular las acciones que se entiendan pertinentes a nivel del territorio, a fin de evitar la desvinculación del estudiante del sistema educativo” (ANEP-CES, 2017, artículo 8).



Con relación a la frecuencia de los encuentros, observo un segundo quiebre: en un contexto donde existe una marcada intención política de aumentar los tiempos de permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas, por estar asociada a una mejora en los aprendizajes, *la aparición de una propuesta que reduce lo presencial a encuentros quincenales de tres o cuatro horas de duración parece ir a contracorriente.*

En cuanto a los tiempos-espacios (presenciales y virtuales) y su organización, me resultó interesante conocer la percepción de los docentes, por varios motivos: en primer lugar, porque pese a ser un plan semipresencial donde el tiempo presencial es muy reducido, el tiempo de encuentro en el liceo es valorado como crucial, central, indispensable, ya como espacio para conocer al otro (lo afectivo), para aclarar dudas o explicar mejor un tema o concepto (lo cognitivo), para conocer la plataforma y entender cómo funciona (lo técnico-tecnológico), o para generar instancias que propicien la interacción entre los estudiantes (lo social). Tan central es para los docentes que, desde su mirada, “nunca es suficiente” y “siempre queda corto”.

En la primera etapa, que fue la que pude observar más de cerca, los tiempos y espacios estaban (des)organizados de la siguiente manera: la jornada comenzaba a las 9.15 y se iniciaba con alguna actividad liderada por el docente de Educación Física. Transcurridos 45 minutos, los estudiantes se organizaban por nivel para trabajar por sectores de conocimiento; cada sector trabajaba unos 45 minutos con cada grado en un formato de rotación. La jornada terminaba sobre el mediodía. Durante los meses en que se contaba con los talleres a cargo de la DGETP,²⁰ estos eran dictados en sus propias instalaciones y, luego, docentes y estudiantes se desplazaban hacia el liceo. Al llegar, realizaban la misma dinámica de trabajo (educación física, trabajo rotativo por nivel y por sectores). Indudablemente, cuando los talleres estaban en funcionamiento, el tiempo presencial con el que contaban los docentes era aún más reducido, lo cual generaba cierta preocupación o descontento.

Aquí observé un *tercer quiebre: la (des)organización en los tiempos habilita mayor flexibilidad, permitiendo una dinámica más adaptable a las necesidades de los estudiantes que a las de los docentes de “explicar” ciertos conceptos o “dictar” una “clase”.* Observé que, cuando la atención a un grupo específico requería menos tiempo, los docentes se acercaban a los otros niveles para resolver dudas, lo que creaba un ambiente de trabajo más interactivo y centrado en las necesidades individuales de los estudiantes. No presencié la clásica imagen de la clase frontal, donde el docente explica y el estudiante “atiende”;

²⁰ Si bien uno de los sectores de conocimiento que se estipula en el documento marco es el “socio-productivo”, debido a cuestiones administrativas o de coordinación interinstitucional, los talleres -dictados por docentes de la DGETP- nunca comienzan a principio de año. Normalmente, inician a mediados de año, lo que obliga a modificaciones en la organización de la jornada escolar. Asimismo, y esto fue variando a lo largo de los años, durante la primera etapa del plan, los talleres se dictaban en las instalaciones de la DGETP, lo que es comprensible dado que no es posible realizar un taller de carpintería o de cocina sin los instrumentos e instalaciones adecuadas. En 2023, sin embargo, los talleres pasaron a dictarse en el liceo, limitando mucho las posibilidades de trabajo.



[...] tercer quiebre: la (des)organización en los tiempos habilita mayor flexibilidad, permitiendo una dinámica más adaptable a las necesidades de los estudiantes [...]

fueron frecuentes las imágenes de desplazamiento, escucha y diálogos paralelos entre diferentes docentes, trabajando con distintos estudiantes, sobre diversas temáticas.

Este esquema organizativo, que a los ojos de una observadora externa (pero docente en ejercicio) resultaba motivante a la vez que desorganizado y/o apresurado²¹, fue modificado en la segunda etapa de implementación, período en el que no solo se amplió la jornada (de 8:30 a 13:30), sino que se comenzó a trabajar de modo diferente en cada encuentro: en un encuentro se trabaja por nivel y sector de conocimiento; en otro multigrado, y en otro —a solicitud de los docentes— por asignatura.

Me resulta interesante observar que a fin de “administrar la escasez” de tiempos, la solución encontrada es virar hacia una organización del tiempo más estructurada y rígida, donde se asigna exactamente la misma cantidad de minutos a cada sector-nivel-asignatura. Esta distribución uniforme de los tiempos es vista como una fuente de igualdad o equidad (para los docentes, no necesariamente para los estudiantes). En definitiva, se da solución a un “problema” recurriendo a lo más conocido: la conformación de grillas de horarios.

En síntesis, en materia de tiempos, el plan de CBRS propone la heterogeneidad de las edades (durante la primera etapa), la no repetición de un grado completo, sino la recuperación en aquellas áreas de menor desempeño, un año escolar extendido hasta febrero, la reducción de los tiempos presenciales y la incorporación de tiempos virtuales de trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Todo ello supone alteraciones al cronosistema escolar (Terigi, 2010a, 2010b), habilitando así la coexistencia de cronolo-

²¹ Pude apreciar la sensación de algunos docentes de “andar a las corridas”, de querer maximizar el tiempo y explicar conceptos complejos en poco rato o, rendidos, utilizar el tiempo presencial como un mero espacio para entregar tareas impresas, explicar cómo acceder a la plataforma y cómo realizar una tarea.

En síntesis, en materia de tiempos, el plan de CBRS propone la heterogeneidad de las edades (durante la primera etapa), la no repetición de un grado completo, sino la recuperación en aquellas áreas de menor desempeño, un año escolar extendido hasta febrero, la reducción de los tiempos presenciales y la incorporación de tiempos virtuales de trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Todo ello supone alteraciones al cronosistema escolar (Terigi, 2010a, 2010b), habilitando así la coexistencia de cronologías de aprendizaje y multiplicidad de ritmos, recorridos y trayectorias. En cuanto a los espacios, un poco más invisibilizados entre los docentes, se observó una preferencia por centralizar todo en un mismo lugar, el edificio del liceo, y evitar la movilidad que suponía trabajar en talleres en la escuela técnica, ya que el desplazamiento implicaba “una pérdida de tiempo”.



gías de aprendizaje y multiplicidad de ritmos, recorridos y trayectorias. En cuanto a los espacios, un poco más invisibilizados entre los docentes, se observó una preferencia por centralizar todo en un mismo lugar, el edificio del liceo, y evitar la movilidad que suponía trabajar en talleres en la escuela técnica, ya que el desplazamiento implicaba “una pérdida de tiempo”.

El Plan en acción - lo que se puede

Después de varias observaciones y algunas entrevistas, llegué a comprender que, más que un plan semipresencial, para muchos estudiantes termina siendo un curso a distancia, o en el mejor de los casos, virtual. ¿Por qué? ¿Cómo es posible? Recordemos que este plan está diseñado para jóvenes que viven en áreas rurales y no tienen otra opción para estudiar. Estas condiciones no son exclusivas de estudiantes de Maldonado, lo que llevó a que se inscribieran de otros departamentos. En 2020, además de los 29 estudiantes de Maldonado, hubo 4 de Florida, 2 de Lavalleja y 6 de Rocha. En 2023, se sumaron estudiantes de Canelones, Salto y Tacuarembó.

Los estudiantes que residen en Maldonado pueden concurrir a los encuentros presenciales gracias a la colaboración de la Intendencia departamental que proporciona camionetas para llevarlos y traerlos dentro del departamento, pero este servicio no alcanza a quienes viven más allá de los límites departamentales. Los estudiantes “extranjeros” que carecen de medios no pueden concurrir. *Nuevo quiebre: el CBRS es un plan a distancia (con opción semipresencial).*

Pensar la propuesta como “a distancia”, en la que puede haber estudiantes que por largos períodos de tiempo estén “desconectados”, no realicen las tareas o las entreguen

Nuevo quiebre: el CBRS es un plan a distancia (con opción semipresencial).



en forma “desordenada”, sin seguir la secuencia pensada por los docentes, altera varios de los aspectos que solemos asociar con la escuela: la noción de vínculo regular, estable, sistemático entre docente y estudiante, así como la gradualidad y la distribución de las entregas a lo largo de un período de tiempo pautado.

Si en un curso semipresencial el trabajo asincrónico es importante, en una modalidad a distancia se vuelve indispensable. La plataforma adquiere un rol central, constituyéndose en el único espacio áulico al que se “suben” las propuestas o actividades; el único espacio de mediación entre los sujetos y el saber. En el espacio virtual, el vínculo se da principalmente a través de las propuestas que el docente elabora. Es un vínculo mediado por la palabra escrita (las consignas), la secuencia de actividades y los eventuales intercambios que se puedan dar a partir de las devoluciones efectuadas a los trabajos entregados. En el espacio virtual, los tiempos son mucho más difíciles de planificar: cada uno ingresa cuando quiere/puede, por el tiempo que necesite; cada uno va a su ritmo, eligiendo qué tareas realizar primero y cuáles después, qué sectores o asignaturas priorizar. No hay cabida para la grilla de horarios ni para la asignación “equitativa” de minutos: el estudiante decide, el estudiante elige. De alguna manera, a mayor autonomía y libertad del estudiante, mayor desconcierto del docente, que se aleja de su zona de confort y control.

Si bien la plataforma habilita espacios para el intercambio (foros de discusión, mensajería interna, posibilidad de organizar conferencias sincrónicas), la experiencia de los docentes muestra una deficiencia en este aspecto: la mayoría usa la plataforma solo como reservorio de secuencias didácticas y quienes han procurado incorporar propuestas más bidireccionales, como los foros de discusión, han encontrado poca receptividad en los estudiantes.

Los encuentros virtuales sincrónicos que habilitan algunos docentes tampoco tienen una alta concurrencia; el medio de comunicación y acercamiento más efectivo termina siendo WhatsApp, herramienta no oficial, cuyo uso es discutido por los docentes: permite mayor cercanía e inmediatez, pero su ubicuidad puede resultar invasiva, ya que no hay un tiempo-espacio establecido, fijo, para los intercambios.

El CBRS, por su propia naturaleza, propone la confluencia de múltiples espacios: espacios que ofician como soporte de la enseñanza, espacios objetivos, físicos (liceo, escuela técnica), o bien espacios digitales (plataforma educativa, WhatsApp). Se trata de espacios a los que, parafraseando a Trilla (1985), “hay que ir” (p. 317), ya sea cada quince días (al centro educativo), diaria, semanal, mensualmente o “cuando se pueda” (p. 317) (ingreso a la plataforma, realización de tareas, intercambio con docentes).

El espacio virtual no pudo ser observado en el marco de la investigación, pero, a partir de las conversaciones mantenidas con los docentes, entiendo que no llega a convertirse en un lugar que se habita, sino que solo se ocupa (Dussel y Caruso, 2003).



Algunas reflexiones

El CBRS propone, al menos en los papeles, la alteración de diferentes aspectos de la forma escolar. En el presente artículo abordé, fundamentalmente, la incorporación de la semipresencialidad como habilitador de tiempos y espacios múltiples, donde se conjuga lo sincrónico - asincrónico con lo presencial. Y donde los tiempos y espacios no se reducen al aula física, sino que la trascienden, forzando a docentes y estudiantes a descubrir nuevos modos de configurarse en sus roles y en sus formas de relacionarse.

Asimismo, la inicial pluralidad de edades y la necesidad de combinar trabajo por sectores y en multigrado forzaron a los equipos docentes a repensar su relación con el saber, con los contenidos, con su propia asignatura y con las formas de enseñar, así como posicionarse desde otro lugar con relación a la forma de administrar los (escasos o limitados) tiempos y espacios disponibles.

La implementación del plan evidenció la necesidad de los docentes de establecer una modalidad de trabajo más cercana a la tradicional y esperada por todos, más en consonancia con la idea de una “verdadera escuela” (Tyack y Cuban, 2001, p. 23). La instancia presencial es limitada y, por tanto, hay que sacarle el mayor provecho.

Pude observar matices en las percepciones de los docentes respecto al valor conferido a los tiempos y espacios presenciales y virtuales, pero en casi todos los docentes entrevistados se constató una valoración positiva mayor con relación al tiempo-espacio presencial: ya como tiempo-espacio para enseñar (explicar consignas de tareas de la plataforma, aclarar conceptos, “enseñar” a la “vieja” usanza) o para propiciar el encuentro con los estudiantes y entre ellos. La institución educativa como espacio social aparece con fuerza en los relatos de los docentes, rol que se tensiona con el de tiempo-espacio de instrucción, transmisión, enseñanza, propiamente dichos. Pese a que los docentes saben que, para muchos jóvenes residentes en el medio rural, el encuentro presencial es una de las pocas instancias para socializar con otros jóvenes de su edad, los tiempos se organizan con un claro foco hacia lo académico, no observándose instancias flexibles o de “tiempo libre” en el liceo.

CBRS: ¿Alteración o única alternativa?

Lo que en 2016 surgió como respuesta creativa del equipo educativo del liceo ante la inequidad de acceso y permanencia de un grupo de estudiantes residentes en el medio rural, tomó forma en un Plan que comenzó su implementación en 2017. Desde ese año y hasta la fecha, el plan se implementa exclusivamente en el liceo de origen, pero contemplando a estudiantes de más de cinco departamentos, lo que genera la paradoja de que, al ampliar cobertura, se modifica la naturaleza de la propuesta: termina siendo un plan a distancia con opción semipresencial.



La institución educativa como espacio social aparece con fuerza en los relatos de los docentes, rol que se tensiona con el de tiempo-espacio de instrucción, transmisión, enseñanza, propiamente dichos. Pese a que los docentes saben que, para muchos jóvenes residentes en el medio rural, el encuentro presencial es una de las pocas instancias para socializar con otros jóvenes de su edad, los tiempos se organizan con un claro foco hacia lo académico, no observándose instancias flexibles o de “tiempo libre” en el liceo.

La centralidad e importancia que los docentes confieren a los encuentros presenciales se observa en una marcada necesidad de ordenar, administrar y sacar “el máximo provecho” de estas instancias, valoradas por muchos docentes como indispensables para el intercambio, el encuentro y la socialización. Con el correr de los años, y con una suerte de “maduración” del plan, las instancias presenciales fueron perdiendo el carácter más libre y desestructurado (o desorganizado y caótico, según los ojos con los que se mire) que tenían en un comienzo, para contar con un sistema más pautado de trabajo por área, asignatura o multigrado. Esta organización es vista positivamente por los docentes, ya que de alguna manera los acerca a formas de trabajar conocidas.

Con la pandemia, proliferaron propuestas educativas que incorporan el elemento virtual como componente central. La experiencia del CBRS pone en evidencia que incluso un plan concebido como semipresencial y con la mediación de la tecnología como elemento constitutivo de la propuesta no puede garantizar la accesibilidad a todos. En este sentido, surge la pregunta sobre si virtualizar la educación es una alternativa real para poblaciones alejadas de centros urbanos e itinerantes²², es decir, si es una pro-

²² Otro aspecto que despertó mi interés durante la investigación fue la mención a estudiantes de la comunidad gitana inscriptos en el plan. No fue foco de la investigación ahondar en esta temática, pero sí abre una nueva interrogante sobre los modos en que



puesta que efectivamente garantiza y preserva su derecho a la educación, o si termina siendo una propuesta “en los papeles”, pero de cobertura limitada y en la que la calidad educativa se ve afectada; calidad entendida no solo en relación con los contenidos abordados, sino a la experiencia educativa en sí misma (lugares de encuentro, intercambio, relacionamiento con otros, etc.).

Una propuesta educativa semipresencial podría interpretarse como una oportunidad para potenciar la combinación de lo virtual y lo presencial, establecer nuevas formas de conexión entre el hogar y la escuela, y repensar la organización del tiempo y el espacio educativo. También existe la posibilidad de ver la virtualidad como un “mal necesario” que replica los métodos de enseñanza tradicionales. La perspectiva que adopten los docentes determinará si el CBRS representa una alteración genuina de la forma escolar o simplemente se limita a reproducirla; si se termina configurando en una verdadera alternativa, o en la única posible.

el sistema educativo llega a una población itinerante, nómada, sin lugar físico de residencia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CES - ANEP. (2017). Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa. *Ciclo Básico Rural Semipresencial. Reglamento de Evaluación*. Recuperado de https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/normative/exp_8493_2017_.pdf

Dussel, I y Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Científica Vozes dos Vales*, 6, 1-24. Recuperado de https://www.academia.edu/9075970/Una_lectura_sobre_la_producci%C3%B3n_de_alteraciones_a_los_formatos_escolares_desde_la_pol%C3%ADtica_cotidiana_de_la_escuela

Terigi, F. (2010a). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G y Diker, G. (Eds.). *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Argentina: Del Estante Editorial. CLACSO.

Terigi, F. (2010b). Conferencia Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa.

Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes SA de ediciones.

Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.



Espacios

Espacio escolar y derecho a la educación secundaria: la escuela como referente de lo público y lo común

Dra. María Florencia Serra²³

Entre la forma escolar y el derecho a la educación: el espacio escolar en la educación secundaria

Los estudios acerca de la forma escolar han ido ganando relevancia desde finales del siglo XX y es posible inscribir allí la pregunta por el espacio escolar (Dussel y Caruso, 1999; Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Escolano Benito, 2000; Terigi 2006; Baquero, Diker, Frigerio, 2007). El mismo puede ser entendido como una materialidad que aloja el encuentro entre sujetos y donde se ponen en juego procesos educativos (Serra, M.F., 2022), implica un “conjunto de interacciones y representaciones que contiene relaciones existentes y futuras, siempre cambiantes y por realizar” (Castro, 2015, p.210). El espacio escolar es materialidad, ideas y sentidos que los sujetos construyen (Castro, 2015), está en constante configuración y movimiento, en un *estar siendo/haciendo* que combina prescripción y traducción, en un cruce en el que acontecen procesos de apropiación, a partir del trabajo que los sujetos hacen sobre él (Serra, M.F., 2022). Si bien la arquitectura expresa intenciones y puede significar una “forma silenciosa de enseñanza” (Mesmín, 1967, en Escolano Benito, 2000, p.184), la relación entre materialidad y lo que allí sucede no es lineal. Existen hiatos, discontinuidades, interferencias entre aquello que el espacio puede sugerir, habilitar o condicionar y lo que los sujetos realicen allí (Cabrera, Trlin, Serra, 2014; Castro, 2015; Serra, M.S., 2018).

²³ Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.



A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) que extendió la obligatoriedad escolar en Argentina, incorporando sala de 4 de nivel inicial y toda la educación secundaria, los estudios sobre la educación media también se incrementaron (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011) contemplando que las condiciones de escolarización y las formas en que se organiza la escuela secundaria pueden incidir en el efectivo cumplimiento del derecho a la educación,

así, entre la norma y sus regulaciones en pos de garantizar el derecho a la escolarización por un lado, y los problemas de ajuste entre las políticas de inclusión y los modelos institucionales existentes (herederos de la impronta institucional del siglo XX), nos encontramos con tensiones sobre el formato escolar y preocupaciones sobre las problemáticas de escolarización concretas de sujetos sociales que acceden por primera vez a este nivel (Castro, *et. al.*, 2020, p.23).

La LEN incorpora la idea de modalidades y la propuesta de reconocer posibles “opciones organizativas y/o curriculares” (art. 17) en los diferentes niveles del sistema educativo en pos de favorecer el acceso, la permanencia y egreso. La masificación del nivel secundario y la exigencia de hacer efectivo el derecho para todos y todas demanda la búsqueda de respuestas variadas que se cristalizan en las instituciones educativas. En este punto recupero las preguntas que Castro *et. al.* (2020) se hacen al respecto:

¿qué es lo que se extiende cuando se extiende la educación secundaria escolar a todos los/as jóvenes? ¿un modelo pedagógico-organizacional único de escuela secundaria, o una educación que se materializa en recorridos y dispositivos diversos? ¿y cómo esto se juega en términos de igualdad? (p.28).

Las tensiones entre forma escolar, marco de obligatoriedad y apuesta por la inclusión llevan a preguntas como: ¿a quiénes aloja el espacio escolar tradicional y de qué modo? ¿Resulta posible sostener formas espaciales universales?, ¿qué se altera del espacio escolar con las propuestas de inclusión?, ¿qué escuelas se necesitan para alojar a todos y todas?, ¿qué estrategias se dan las escuelas para asumir estas traducciones?, ¿qué formas toma lo escolar?, y ¿qué formas asume el espacio?, ¿cómo dialogan las diferentes “opciones organizativas y/o curriculares” que la ley propone con los espacios escolares existentes?, ¿de qué manera la arquitectura y el espacio escolar pueden aportar a mejorar condiciones de escolarización que garanticen el derecho a la educación secundaria?, ¿en qué espacio escolar procuramos incluir a todos y todas?, ¿cómo pensar el espacio escolar desde pretensiones de universalidad, contemplando las singularidades y evitando reproducir injusticias? (Serra y Serra, 2019; Castro y Serra, 2021; Serra, M.F. 2022). En un trabajo anterior invitamos a



explorar experiencias escolares y también pensar otras que trabajen en la construcción de una territorialidad, que impliquen sentidos particulares de la obligatoriedad y la inclusión como prácticas de apropiación que ponen un sello propio a lo dado, a la ley y al formato que asume el espacio allí (Castro y Serra, 2021, p.193).

[...] propongo pensar el espacio escolar en escuelas secundarias argentinas en relación con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación. En tanto parte de la trama de políticas de inclusión y de acciones pedagógicas que procuran mejorar las condiciones de escolarización, resulta relevante estudiar las configuraciones, usos y apropiaciones de los espacios escolares, atendiendo al vínculo entre espacio y educación, en relación con la enseñanza, el edificio escolar y el territorio en el que se encuentra. En esta oportunidad sugiero hacerlo focalizando en la educación rural.



En el presente escrito propongo pensar el espacio escolar en escuelas secundarias argentinas en relación con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación²⁴. En tanto parte de la trama de políticas de inclusión y de acciones pedagógicas que procuran mejorar las condiciones de escolarización, resulta relevante estudiar las configuraciones, usos y apropiaciones de los espacios escolares, atendiendo al vínculo entre espacio y educación, en relación con la enseñanza, el edificio escolar y el territorio en el que se encuentra. En esta oportunidad sugiero hacerlo focalizando en la educación rural.

Espacio escolar rural: movimientos, variedad y fronteras

En Argentina, mucho tiempo previo a la sanción de la LEN la variedad de formas escolares en el medio rural ha sido entendida como una alternativa para asegurar el acceso y la permanencia de los jóvenes en la escuela²⁵.

El espacio escolar en las escuelas secundarias rurales cobra diferentes matices según las singularidades de la ruralidad en la que se encuentre y las dinámicas que se vayan desarrollando al *hacer escuela* en cada territorio. Sin embargo, es posible señalar elementos que se comparten con relación a la presencia activa de los sujetos en la configuración de lo espacial, la versatilidad y variedad de los espacios, los constantes movimientos, el desarrollo de singulares relaciones entre el adentro y el afuera. Al mismo tiempo, el vínculo con lo territorial y el rol que cobran las escuelas en el medio rural cuando se vuelven referentes de lo público y lo común.

Sujetos, movimientos y variedad de formas en el derecho a la educación secundaria

La escuela “*es con y es en su forma, más o menos alterada según cada experiencia, pero sosteniendo la posibilidad del encuentro de sujetos vinculados por la educación*” (Serra, M.F., 2022, p. 241). Esas formas permiten asegurar la presencia de escuelas en la ruralidad, apostando a la variedad en cuanto a: 1. lo jurisdiccional y los diferentes gobiernos y gestiones (municipal, provincial, nacional); 2. las propuestas pedagógicas y formas de lo escolar (pluricurso, albergue, alternancia; orientaciones; cantidad de docentes; tipos de gestión; etc.); 3. los proyectos arquitectónicos, los modos de construcción y las configuraciones de lo espacial (edificios prototípicos construidos por organismos centrales, casos singulares, casas alquiladas, construcciones para otros fines, a

²⁴ Para ello retomo dos investigaciones previas: mi tesis doctoral “Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas” dirigida por la Dra. María Silvia Serra y codirigida por la Dra. Alejandra Castro (disponible en Repositorio Digital UNC: <http://hdl.handle.net/11086/546945>) y el Proyecto de investigación PISAC II del que he sido integrante, denominado “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Convocatoria PISAC 2021), dirigido por la Dra. María Silvia Serra (informe técnico disponible en Repositorio Digital UNR: <https://rephip.unr.edu.ar/items/9302fd1b-a90e-420f-b76c-74c5f48e7cdc>).

²⁵ Ejemplo de ello son las escuelas de alternancia desde los años 60 (S. XX), la posibilidad del albergue para varones desde fines del XIX, y las experiencias de plurigrado a lo largo de todo el siglo XX.



cargo de entidades privadas o de los propios docentes y familias, variados orígenes de los fondos, diversidad en las gestiones para mantenimiento y arreglos, etc.). En estos modos de hacer escuela se juegan tensiones entre lo universal y lo singular, lo uno y lo múltiple, lo hegemónico y lo alternativo, atravesadas por la intención de “diferenciarse – desordenar el formato para atender a una población particular (...) en procura de garantizar un derecho universal” (Southwell, 2008, p.29).

En este punto se establecen variadas relaciones con el espacio escolar, en los modos de configuración de lo espacial, de traducción y apropiación para volverlo escuela en “un juego que los sujetos *hacen* a las prescripciones y a lo instituido material y formalmente” (Serra, M.F., 2022, p. 243). El espacio escolar rural está en constante configuración, cristaliza capas superpuestas del devenir, de un *estar siendo* que se caracteriza por sus recurrentes movimientos tanto en las formas materiales (modificaciones en la infraestructura o en la distribución de ambientes, mudanzas) como en los sentidos, usos y maneras de vivirlo y entenderlo. La versatilidad que se genera en el uso de los espacios se liga a las relaciones entre *espacio-tiempo-uso* que varían según el momento del día, del año, el clima, y otras cuestiones (Serra, M.F., 2022). Dicha versatilidad se caracteriza por el uso de espacios como galerías, aire libre, plaza, salones comunales, terrenos de vecinos. Sin embargo, en todo ese movimiento el aula ordena la experiencia escolar: reúne, organiza, funciona como aglutinadora, en ella empiezan y terminan las clases, aunque en el mientras tanto se usen otros ambientes dentro o fuera de la propia institución escolar.

Gradientes, lazos y continuidad: relaciones entre adentro y afueras

El adentro y el afuera en las escuelas rurales hace lazo tanto en lo que refiere a cuestiones pedagógicas (dar una clase en la producción de un vecino, hacer Educación Física en la plaza, usar el SUM de la comuna para un acto) como por aspectos comunitarios (organizar una reunión para solicitar tendido eléctrico o la mejora de caminos, alojar la bomba de agua del paraje, prestar la cancha de fútbol o la biblioteca a los vecinos). Resulta una constante en estas escuelas “generar umbrales, ensanchar fronteras (...) en una continuidad, una especie de gradiente” (Serra, M.F., 2022, p.142).

Al interior del conjunto escolar también se despliegan relaciones de continuidad entre el adentro y el afuera generadas por el uso del aire libre y las galerías para el dictado de clases, reuniones, actos escolares. Conectando la naturaleza con lo construido, las galerías funcionan como entramados que alojan múltiples posibilidades de uso.

En esta clave, otro ambiente que aloja vínculos entre adentro y afuera es la sala de profesores. La misma permite la espera, se vuelve un umbral en el que acontecen situaciones intermedias: es donde se puede reunir un grupo de profesores o donde se recibe a una familia para alguna reunión. Las características del medio rural hacen que sea necesario este espacio dado que las distancias a recorrer son largas, los traslados



Los límites en las escuelas rurales se apuntalan en lo material como referencia, pero operan desde lo simbólico. Otro modo de generar lazos entre adentro y afuera alude a los momentos en que la escuela desborda el edificio y usa una plaza, un salón comunal, un club o la producción de un vecino, y cuando la comunidad ingresa a la escuela para realizar diferentes actividades.

en ocasiones se comparten y los docentes pasan muchas horas en la escuela (más allá de su horario formal de clase), y también para los trabajos en equipo dado que no hay cerca un lugar donde reunirse.

Los límites en las escuelas rurales se apuntalan en lo material como referencia, pero operan desde lo simbólico. Otro modo de generar lazos entre adentro y afuera alude a los momentos en que la escuela desborda el edificio y usa una plaza, un salón comunal, un club o la producción de un vecino, y cuando la comunidad ingresa a la escuela para realizar diferentes actividades. Este aspecto puede ser característico de las escuelas emplazadas en el medio rural y urbano, por lo que profundizaré en algunas cuestiones en el siguiente apartado.

Espacio escolar y derecho a la educación: instituciones educativas como mojoneras de lo público y lo común

Las escuelas establecen relaciones más o menos estables con el entorno, el paisaje y la comunidad por cuestiones que pueden ser específicamente pedagógicas y hasta trascender a lo territorial (por aspectos sociales, culturales, ambientales, sanitarios, etc.).



Estos lazos acontecen de diferentes modos, por ejemplo puede suceder que la comunidad (familias, vecinos, organizaciones barriales, entre otras) ingrese a la escuela; que los sujetos escolares traspasen los límites materiales de dicha institución y acudan a otros espacios (plazas, clubes, salones comunales o parroquiales, centros comunitarios, producciones de vecinos, talleres de fábricas, etc.); que la comunidad en general y la escolar se encuentren en otros ámbitos para trabajar en problemáticas compartidas (de género, adicciones, trata de personas, violencia, ambientales, de derechos humanos, etc.).

Rockwell (2004) define a las escuelas como “lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar (...) lugares «permeables» a los procesos culturales y sociales del entorno” (p.28). En muchas ocasiones la escuela alarga sus límites y se vincula con otros para sostenerse y entonces las clases de Educación Física son en la plaza, los actos escolares en el club del barrio y la práctica de la miel en la producción de un vecino. Otras veces los vecinos, las organizaciones cercanas, diferentes organismos gubernamentales o grupos sociales se acercan a la escuela a pedir colaboración (y las reuniones para prohibir la tala de árboles son en la escuela, los talleres sobre el buen uso de semillas o la campaña de vacunación también). Tanto en las escuelas rurales como en las urbanas, los vínculos con el entorno no necesariamente tienen que ver con la cercanía geográfica en tanto los alumnos pueden provenir de lugares alejados o se articula con instituciones que no están en el barrio o el paraje, generando que se amplíe el radio de vinculaciones entre escuela y territorio. Las tramas entre adentro y afuera desbordan lo espacial y, también, lo estrictamente pedagógico.

La escuela puede volverse un punto de organización territorial y abonar a la construcción de lo común, las “infraestructuras son vitales para sostener y articular mundos, e involucran no solamente instituciones y lógicas sino también las relaciones y afectos que los hacen funcionar” (Dussel, 2021, p.133). Las instituciones educativas pueden convertirse en “infraestructuras de lo común” (Dussel, 2021) cuando desbordan los límites del conjunto escolar, los trascienden y se vuelven referentes en el territorio, alojando encuentros, sosteniendo y materializando lo público.

(la escuela) transforma, obviamente, no puedes no transformar, transformas el espacio, el lugar más, esto tiene luz de noche, tiene *wifi*, los chicos tienen internet, los padres se acercan a la escuela y tienen internet (...) (Entrevista a Docente fundadora y ex Rectora EFA, escuela rural correntina, en Serra, M.F., 2022, p.191).

La escuela funciona como referencia en el medio, convoca, reúne, significa lo público y, en muchas situaciones, lo estatal: el acceso al agua, los caminos mejorados, la conectividad a internet se favorecen con la presencia de la escuela; desde la escuela se desmontan basureros a cielo abierto y generan plazas; los padres se acercan a la escuela

La escuela puede volverse un punto de organización territorial y abonar a la construcción de lo común, las “infraestructuras son vitales para sostener y articular mundos, e involucran no solamente instituciones y lógicas sino también las relaciones y afectos que los hacen funcionar” (Dussel, 2021, p.133). Las instituciones educativas pueden convertirse en “infraestructuras de lo común” (Dussel, 2021) cuando desbordan los límites del conjunto escolar, los trascienden y se vuelven referentes en el territorio, alojando encuentros, sosteniendo y materializando lo público.



para avisar que están en busca de trabajo o para organizarse por cuestiones ambientales, de caminos o servicios públicos, entre otros. Encuentran en la escuela una referencia, una posibilidad de organización.

la escuela es centro de la comunidad, (...) La comunidad tiene vida por la escuela. (Entrevista a Coordinadora de Anexo, escuela rural cordobesa, en Serra, M.F., 2022, p.236).

Las instituciones educativas pueden significar una apuesta a la igualdad en el territorio, no necesariamente entendida en clave de homogeneidad, pero sí de pertenencia. En muchas ocasiones lo público rebalsa a lo estatal y es construido desde otros ámbitos en que lo comunitario y lo social cobran fuerza. Lo común, dice Dussel (2021), “nos aproxima y nos liga a un mundo compartido, y al hacerlo construye una cierta perdurabilidad” (p.133). La escuela es la posibilidad del encuentro y también su materialización y perdurabilidad en el tiempo. Muchas veces se genera una identificación con lo territorial, una relación entre escuela y barrio, escuela y paraje, leída en clave de identidad que hace que se elija determinada institución.

una cuestión más social, más de pertenencia, de bandera, que es lo que termina nucleando y la diferencia que todo el mundo valora también, los vínculos que se crean (...) es lo social lo que termina enhebrando (Entrevista a equipo directivo, escuela en la ciudad de Rosario, en Serra, M.S., 2023, p.145).

Eso que, en palabras del entrevistado, “permite enhebrar” muchas veces traspasa los límites del radio y la comunidad escolar se amplía componiéndose de varios barrios e incluso ciudades:

la mayoría tiene un radio más o menos, un poco más alejado, un poco más cerca. (...) tengo chicos de Villa Gobernador Gálvez, de Pérez, de Funes, que vienen a esta escuela (Entrevista a equipo directivo, escuela en la ciudad de Rosario, en Serra, M.S., 2023, p.145).

Son los encuentros entre sujetos y mundos, encuentros en los que se ponen en juego procesos educativos, aquello que hace que una escuela sea tal. Hacer escuela implica generar un espacio para dicho encuentro, ofrecer un espacio que sostenga lo común. El espacio escolar aloja lo público, a la vez que lo genera y motoriza. Es esta una invitación a pensarlo en un diálogo entre disciplinas (arquitectura, pedagogía, geografía, etc.) y sujetos (docentes, alumnos, personal auxiliar, directivos, familias, vecinos, funcionarios, investigadores, entre otros), en una apuesta compartida por garantizar el derecho a la educación para todos y todas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Argentina: Editorial Fundación La HENDIJA.
- Cabrera, R., Trlin, M. y Serra, M.S. (Coord.) (2014). *Proyectando escuelas primarias no graduadas: Articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos. Libro I*. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio Digital UNC <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2536>.
- Castro, A., Martino, A., Van Cauteren, A. y López, V. (2020). Políticas educativas y procesos de escolarización en la escuela secundaria: reflexiones en los albores del siglo XXI en Argentina. En A. Castro y S. Oliva. (Comps.), *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación* (pp. 20-32). Universidad Nacional de Córdoba.
- Castro, A. y Serra, M.F. (2021). Espacio escolar y utopía universalizadora: definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. *Revista Perfiles Educativos* 43 (171), 178-195. DOI: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2021.171.59383>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet y S. Gringberg. (Ed.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas en América Latina y España* (pp. 131-145). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *SOMEHIDE Sociedad Mexicana de Historia de la Educación "Memoria, conocimiento, y utopía". Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Ediciones Pomares, S. A., 1, 28-38.*
- Serra, M.F. (2022). *Espacio escolar: arquitectura para la educación, configuraciones espaciales y procesos educativos en escuelas secundarias rurales. Territorios, sujetos y propuestas pedagógicas* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio Digital UNC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/546945>.
- Serra, M.S. y Serra, M.F. (2019). Entre formatos universales y singulares: la cuestión del espacio escolar en el medio rural [Ponencia]. *XII Encuentro de Cátedras de Pedagogía "En torno a la Pedagogía y lo pedagógico. Herencias y novedades en la contemporaneidad"*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina. (mimeo).
- Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, 3 (4), 36-43.
- Serra, M. S. (Dir.) (2023). *Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas. Informe técnico*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – PISAC 2021. Rosario, Argentina: UNR Editora. Repositorio Digital UNR: Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/items/9302fd1b-a90e-420f-b76c-74c5f48e7cdc>.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 30, 23-35.
- Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.



Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), 63-71.

Tiramonti, G. (Dir.) (2011). Variaciones sobre la forma escolar. *Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO Argentina: Homo Sapiens.



Los Parques Escolares, de Carlos Vaz Ferreira

Carolina Demedice²⁶, Mivla Pintos

Introducción

El presente artículo recoge y resume un artículo realizado en octubre 2023²⁷, en el marco del curso Pedagogía II del Profesorado de Educación Media perteneciente al Instituto Profesor Artigas (IPA), inscripto en el Consejo de Formación en Educación (CFE), por parte de las estudiantes: Curbelo, Patricia; de León, Agustina; Demedice, Carolina; Mora, Araní; Pintos, Mivla²⁸.

Durante la realización de las indagaciones para llevar adelante este escrito de divulgación e inferir algunas hipótesis sobre Carlos Vaz Ferreira y su legado pedagógico, se realizaron algunas visitas a la que fuera su casa habitación para acceder a documentación de su archivo personal, facilitado por parte de su familia. La Quinta Vaz Ferreira, ubicada en el Prado de Montevideo (hoy barrio Atahualpa), es un inmueble catalogado como una joya modernista del arquitecto Alberto Reborati. El mobiliario y la decoración son obra de Milo Beretta, quien fuera un importante artista de la época, amigo y alumno de Pedro Figari, (otro importante pedagogo uruguayo). Durante las visitas, se intercambiaron conversaciones con una de sus nietas, la arquitecta Cristina Echeverría

²⁶ Estudiante de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Integrante del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEPP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR.

²⁷ Cabe destacar se cuenta con aprobación de todas las autoras para efectuar extracto y publicación en este *dossier*.

²⁸ Estudiantes de 2° Año de diversas especialidades, IPA-CFE, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).



Vaz Ferreira, quien con su generosidad compartió fotos de algunos de los cuadernos de Carlos Vaz Ferreira en donde solía tener anotaciones personales, así como impresiones de fotografías familiares y recortes de prensa archivados sobre el pedagogo.

El recorrido por su legado también se realizó en los archivos de la Biblioteca Nacional, la Biblioteca del Palacio Legislativo, la Biblioteca del Instituto de Profesores Artigas y los archivos digitales de la Universidad, Anáforas principalmente, entre otros espacios de referencia. La fundación Vaz Ferreira - Raimondi, fue una importante fuente de material documental y fotográfico.

Para poner palabras a la investigación de este trabajo, se tomaron las entrevistas realizadas en el año 2023, a dos referentes de la educación actual en el país: el profesor, filósofo y escritor Mag. Horacio Bernardo y el profesor de Historia de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Dr. en Educación Antonio Romano, a quienes se agradecen sus aportes que potenciaron este trabajo.

Carlos Vaz Ferreira fue un reconocido abogado, filósofo, ensayista y educador uruguayo, nacido el 15 de octubre de 1872 en Montevideo, Uruguay. Es de suma importancia estudiar a este pedagogo dado que consagró su vida a la docencia, tanto desde la tarea educativa como desde la dirección de distintos organismos en ramas de la enseñanza pública.

Carlos Vaz Ferreira tuvo una destacada labor como educador, promoviendo una visión humanista de la educación y abogando por la formación integral de los individuos. Consideraba que la educación debía ayudar a desarrollar el pensamiento crítico y la ética en los jóvenes estudiantes.

La accesibilidad a fuentes bibliográficas originales que aún se conservan sobre Carlos Vaz Ferreira también es un factor que vale la pena restaurar y conservar para la posteridad. Contar con una variedad de material bibliográfico y de fácil acceso permite indagar sobre su pensamiento pedagógico, sus teorías y su visión de la educación.

Durante los años en que Vaz Ferreira tuvo un papel en la política uruguaya, impulsó muchos cambios y proyectos educativos, progresistas y desarrollistas, que fueron muy bien aprovechados en muchos ámbitos del nuevo siglo. Uno de ellos fue el Proyecto de los Parques Escolares, como respuesta política a un problema social emergente, la alta demanda de escuelas que la ciudad de Montevideo estaba afrontando y la poca organización pública con relación a las mismas. Como es sabido, su compromiso y defensa de la educación integral han influido en generaciones de pensadores, educadores y académicos a partir de la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias en 1945²⁹, obra que constituye uno de sus principales legados.

²⁹ Facultad de Humanidades y Ciencias: creada por decreto de Ley de 1943, Ley 10.658 en 19451.



Durante los años en que Vaz Ferreira tuvo un papel en la política uruguaya, impulsó muchos cambios y proyectos educativos, progresistas y desarrollistas, que fueron muy bien aprovechados en muchos ámbitos del nuevo siglo. Uno de ellos fue el Proyecto de los Parques Escolares, como respuesta política a un problema social emergente, la alta demanda de escuelas que la ciudad de Montevideo estaba afrontando y la poca organización pública con relación a las mismas.

Contexto histórico, político y social del ´900

El Uruguay del 900, en donde Vaz Ferreira desempeñó su carrera a la vez política y pedagógica, es un país en pleno desarrollo. Una serie de cambios organizacionales, políticos, demográficos, jurídicos y sociales se estaban llevando adelante, casi a la vez que importantes oleadas de migrantes llegaban embarcados a las costas de Uruguay, poblando principalmente la ciudad de Montevideo (Caetano, 2010).

Es así que desde los gobiernos liberales de Batlle y Ordoñez (1903-1907 y 1911-1915) y las posteriores Presidencias al Consejo Nacional de Administración (1921-1923 y 1927-



1928), se suceden una serie de cambios en la República Oriental del Uruguay. Se estatizan y nacionalizan el Banco de la República Oriental del Uruguay, el Banco Hipotecario del Uruguay y el Banco de Seguros del Estado y se crea la Administración de Ferrocarriles y Tranvías del Estado.

Esta serie de avances generan una transformación en la organización social de los uruguayos que viven en las ciudades y los migrantes que llegan desde distintos destinos de Europa escapando del hambre y de la guerra. De esta manera crece la población de las ciudades y de los alrededores, así como la población más pobre se comienza a afincar en las zonas más alejadas de los bordes de la ciudad, organizando pueblos en el anillo de la periferia de Montevideo, alrededor de los puertos y también a lo largo del Río Uruguay.

Una de las obras más importantes del período batllista fue la construcción de más de seiscientos kilómetros de vías férreas a lo largo de todo el territorio nacional, tarea que estuvo encomendada principalmente a migrantes italianos y del este de Europa que, en principio, poseían ciertos conocimientos de ingeniería civil que los volvía hábiles para esos trabajos³⁰.

Con los cambios en el paisaje urbano de Uruguay, principalmente de Montevideo, ocurrieron cambios a nivel jurídico y legal y surgió la necesidad de nacionalizar a los migrantes y sus hijos y dar nombre y número civil a su descendencia. Uruguay, pero principalmente Montevideo, necesitaba saber cuántos habitantes tenía, cuántos hombres, cuántas mujeres y cuántos niños vivían en el territorio.

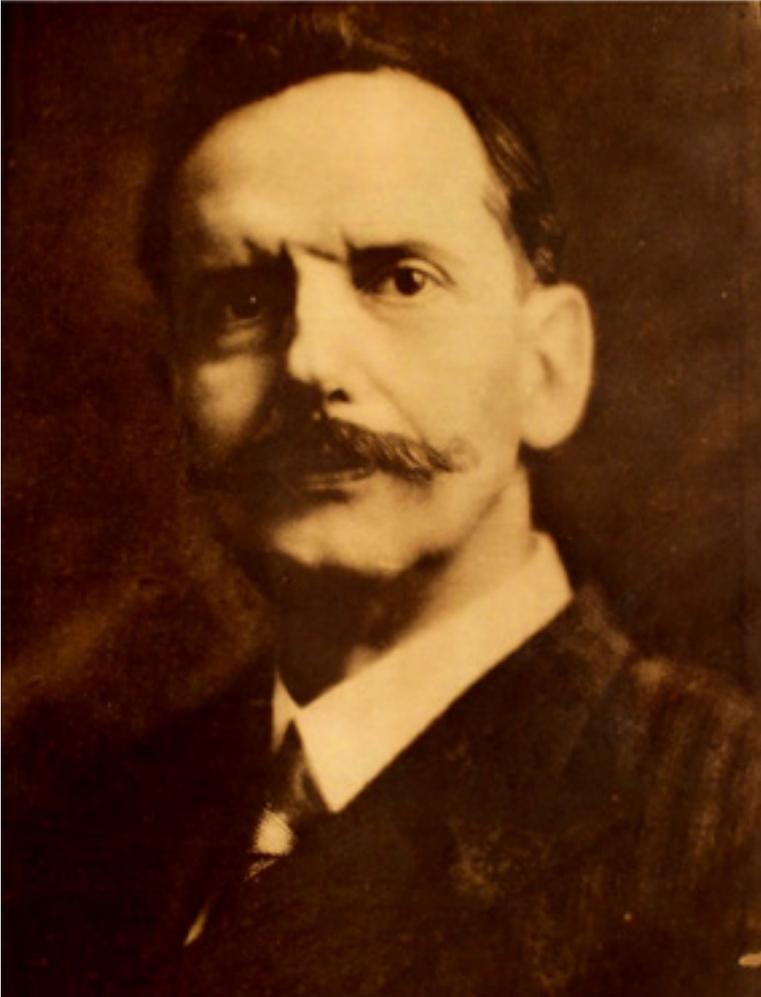
A decir de Barrán (1995), el aumento de la población en territorio uruguayo casi se duplicó en las primeras décadas del Siglo XIX, “Demográficamente el país, que contaba con 1.042.000 habitantes, según el Censo realizado en 1908, apenas duplicó su población en 1930, estimada en 1.900.000. El descenso de la tasa de mortalidad fue muy significativo y se debió sobre todo al avance del nivel de vida de la población y a las medidas higiénicas que el gobierno adoptó” (p.1).

En este contexto se crea la Dirección de la Instrucción Primaria, institución que preside Carlos Vaz Ferreira entre el año mil novecientos y mil novecientos quince y que pertenece a la Dirección General de Instrucción Pública³¹, organismo que nucleaba todas las áreas de educación pública y privada de nuestro país en ese período.

Se puede inferir que es durante esos quince años que Vaz Ferreira teje esos lazos con la educación pública de nuestro país, lo que lo lleva a desarrollar posteriormente su ca-

³⁰ Datos extraídos de la historia de las vías férreas en Uruguay, disponible en: <https://www.afe.com.uy/historia/>

³¹ La Dirección General de Instrucción Pública fue un organismo del Estado creado en 1878 para la organización de la educación en Uruguay y cuyo texto fundacional fue redactado por José Pedro Varela.



Dr. Carlos Vaz Ferreira.

Fuente: Diario El día, 1933

Durante los años en que Vaz Ferreira tuvo un papel en la política uruguaya, impulsó muchos cambios y proyectos educativos, progresistas y desarrollistas, que fueron muy bien aprovechados en muchos ámbitos del nuevo siglo. Uno de ellos fue el Proyecto de los Parques Escolares, como respuesta política a un problema social emergente, la alta demanda de escuelas que la ciudad de Montevideo estaba afrontando y la poca organización pública con relación a las mismas.



rrera como Conferencista de la Cátedra de Filosofía de la Universidad de la República y plasmar allí sus ideas en los textos sobre Pedagogía y Educación. Tal como plantea en la entrevista realizada el profesor Romano,

(...) tuvo una actuación muy destacada en el Consejo de Enseñanza Primaria, en esos quince años hay muchos proyectos que se lograron desarrollar. Por ejemplo las escuelas experimentales, o incluso otro de sus proyectos más queridos que era la Facultad de Humanidades, que en realidad, si bien hay una larga historia que va desde 1913 a 1945, en realidad más de 30 años que demoró el proyecto en ser aprobado, finalmente pudo verlo en vida (Entrevista a Romano, 2023).

En este sentido, se destacan algunos de los proyectos que Vaz Ferreira presenta durante su período como presidente de la Dirección de Instrucción Primaria y algunos que fueran presentados en el período posterior en donde, a decir de Bralich (2011), tiene la oportunidad de presentar y seguir sosteniendo otros proyectos como el de *Los Parques Escolares*.

Una vida de estudio

Carlos Vaz Ferreira es hijo de Manuel Vaz Ferreira, un comerciante de origen portugués procedente de la pequeña ciudad de Valença do Minho y de Belén Ribeiro Freire, uruguayo de origen español y portugués. Por decisión de sus padres, realiza sus estudios primarios en casa con la ayuda de maestros particulares debido a su frágil salud como consecuencia de un nacimiento prematuro (sietemesino). En 1888 ingresa a la Universidad de Montevideo, actual Universidad de la República, donde realiza sus estudios secundarios. Fue un destacado estudiante de quien incluso se publicaban notas en el diario La Razón en las que se mencionaban los resultados notorios que obtenía³². En 1903 Vaz Ferreira se recibió de abogado de la Facultad de Derecho.

En 1897, con tan solo 25 años, se convierte en catedrático de Filosofía de la Universidad tras ganar el puesto por concurso. Según su hija Sara, esa cátedra se vuelve “su modo normal de expresión”, donde “el profesor prevaleció sobre toda otra forma de manifestar su espíritu creador” (ANEP, 2022). De hecho, expone allí la mayoría de sus libros y luego los escribe en un estilo marcado por ese modo de expresar su pensamiento. Según Miguel de Unamuno, intelectual español, los libros de Vaz Ferreira más que escritos parecen hablados. De ahí en más, se dedicó a la docencia, desempeñando diferentes cargos a lo largo de su vida tanto en la enseñanza Primaria como Secundaria y Media.

En 1900 fue nombrado miembro del Consejo Directivo de Instrucción Primaria, cargo que va a ocupar hasta 1915. Entre 1904 y 1906 fue decano de la preparatoria de la Uni-

³² Información disponible en: https://2.bp.blogspot.com/-FBPFVHgC_8o/Vh6P3wEa8ci/AAAAAAAAAEY/XIvAZL7wKKY/s1600/Carlos%2BVaz%2BFerreira.JPG



versidad. Entre 1913 y 1957 fue Maestro de Conferencias en la Universidad de Montevideo. En esas conferencias trata de llegar a un amplio público. Entre 1924 y 1929 se desenvuelve como profesor de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho. Fue también Rector de la Universidad durante tres períodos: 1929-1930, 1935-1938 y 1938-1943.

Carlos Vaz Ferreira ocupó diversos cargos en el ámbito educativo vinculados tanto en la enseñanza directa como en la dirección. Fue tal su dedicación a la enseñanza pública y su influencia en la formación intelectual y moral de los jóvenes uruguayos que el gobierno nacional le rindió homenaje en dos ocasiones. Por una ley especial, crean la *Cátedra Libre* de Conferencias para que él ocupe ese cargo por tiempo indeterminado, cargo que ocupa hasta los 85 años.

Fue abogado, filósofo, ensayista y docente, pero sobre todo fue un libre pensador. Forma parte de la Generación del 900 a la que pertenecieron intelectuales tales como su hermana, la poetisa María Eugenia, Julio Herrera y Reissig, Florencio Sánchez, Horacio Quiroga, Enrique Rodó, entre otros. Sus principales obras son: *Moral para intelectuales* (1908); *Lecciones sobre pedagogía* (1918); *Sobre la propiedad de la tierra* (1918); *Sobre los problemas sociales* (1922); *Sobre el feminismo* (1933); *Fermentario* (1938); *La actual crisis del mundo* (1940).

A nivel personal, en 1900, Vaz Ferreira se casó por ceremonia civil con Elvira Raimondi, hija de un rico comerciante italiano. Era una destacada maestra uruguaya, nacida en Montevideo, con la que tuvo 8 hijos. A todos ellos los educaron en su casa del barrio Atahualpa, donde crecieron. La boda fue un escándalo en esa época, ya que se realizó solamente por civil. Debido a esto, Elvira fue ignorada durante años por la alta sociedad, lo que le permitió dedicarse al cuidado de sus hijos y de su casa. En 1925 Vaz Ferreira se encontró con Einstein en Montevideo cuando el físico alemán, invitado por la Universidad de la República, llegó al Uruguay para dictar tres charlas sobre "Fases generales de la teoría de la relatividad". El científico alemán tenía además como objetivo conocerlo personalmente porque había podido acercarse a sus trabajos sobre filosofía y lógica. Vaz Ferreira sentía una profunda admiración por Einstein. Era un gran estudioso de su teoría de la relatividad y uno de sus cometidos era presentarle al científico sus propias conclusiones acerca de la misma. Según cuenta la hija del filósofo uruguayo, Sara Vaz Ferreira, durante la semana previa a la llegada de Einstein su padre estaba muy ansioso por el encuentro. Sin embargo, a pesar de toda su admiración hacia el científico y de tener una entrevista fijada con él, Vaz Ferreira llegó a la puerta de la casa donde se alojaba Einstein, intimidado por su presencia. En ese momento, no se anima a entrar, fijando entonces una nueva entrevista que se llevaría a cabo en la Plaza Artola, conocida hoy en día como Plaza de los Treinta y Tres Orientales, en el centro de Montevideo, dando lugar a ese momento histórico inmortalizado en una escultura.

A lo largo de su vida sufrió dos episodios de depresión que en aquella época eran llamados "Estados de melancolía profunda". La última la sufrió en 1929 y lo llevó a renun-



ciar al rectorado de la Universidad de la República, tal como lo expresa en una carta enviada al Ministerio de Instrucción en donde revelaba que se encontraba gravemente enfermo. El filósofo uruguayo falleció en Montevideo el 3 de enero de 1958.

Sus ideas. Su método de enseñanza: *Escalonamiento y Penetrabilidad*

Casi como despedida y muestra de agradecimiento, cuando se termina el período de Vaz Ferreira en la Dirección de Instrucción Pública, se aprueba un decreto que incorpora las ideas del pedagogo y las incluye en su nuevo programa de estudios normales:

Diciembre 31 de 1915. La Dirección aprueba el programa de Pedagogía del Plan de Estudios para maestros de 1er. Grado, que incluye: "Estudio y crítica de las ideas directivas de *escalonamiento* y de *penetrabilidad* del Dr. Carlos Vaz Ferreira. Valor pedagógico de las mismas. Su aplicación a la enseñanza". (Vaz Ferreira había cesado como vocal el 15 de julio de ese año) (Bralich, 2011, p. 12).

Tan indisociable como su condición de filósofo y pedagogo lo son sus ideas respecto del método de enseñanza que llegó a plasmar en el ámbito público y privado. Crítico de las simplicidades en el terreno de la pedagogía, Vaz Ferreira tempranamente dictó conferencias para maestros en las que expuso la capacidad de interpelar el sistema imperante para buscar nuevas formas de enseñar. La educación enciclopedista no bastaba para formar ciudadanos (librepensantes). Ya en 1903 dejó asentado en los Anales para Instrucción Primaria, cuál sería el rumbo de su ética dentro del campo educativo.

Su vasta instrucción humanista le permitió desarrollar una idea que contempla la psicología del estudiante, en la cual no solo se vela por su nivel de desarrollo, sino también por expandir los límites de su experiencia educativa. Así es que aparecen dos conceptos que parecen contradictorios a simple vista y, sin embargo, se complementan en lo educativo y acompañan el crecimiento físico y psicológico del niño: *Escalonamiento y Penetrabilidad*.

El primero responde a la idea de que hay que atender a que el aprendizaje sea asequible y acorde al nivel de desarrollo del estudiante y que los logros sean observables, mientras que el segundo supone exponer al estudiante al material tal como es, sin adaptarlo. Hoy en día podríamos decir que estos conceptos nos resultan familiares, tal vez asociándolos a las bases vigotskianas de la zona del desarrollo próximo. En relación con ello, se comprende entonces que el docente es un colaborador y acompañante en el proceso de aprendizaje y que prepara al estudiante sabiendo que su desarrollo psíquico le permite ciertas habilidades que deben ser expandidas más allá de su área conocida. Sin embargo, Carlos Vaz Ferreira llegó antes con su propuesta a un país que aún entendía de un modo mucho más rígido la educación.



Quizás el hecho de haber sido él mismo educado en su casa incidió en la decisión de educar a sus hijos del mismo modo una vez asentada la familia en la quinta del hoy barrio Atahualpa. Los niños aprendieron de una maestra vareliana, Elvira Raimondi, (su madre) la instrucción, mixturada a la impronta científica dirigida a la investigación. Consideramos interesante citar las palabras textuales de Raúl, el menor de sus hijos.

Sobrepasé los ocho años sin saber leer, pero en ese tiempo llegó a casa un tomo científico de zoología publicado en 1923 por el Dr. G. Devincenzi, que además de figuras de animales tenía escritos los nombres científicos debajo. Esto atrajo mi atención y la de mi madre, cuyos métodos clásicos de enseñanza de la lectura habían fracasado. Me dio el libro para que tratara de leer los nombres de los animales. El método resultó, las primeras palabras que aprendí a leer fueron *Myrmecophaga tridactyla*, nombre científico de los osos hormigueros (Schinca, 2023).

A las claras se evidencia en este caso que la penetrabilidad incidió en un proceso de *escalonamiento*: una enciclopedia para adultos imprimió el deseo del niño por aprender a leer (proceso que por condición de su desarrollo ya estaba preparado para llevar a cabo).

Este proyecto que se asentó en el año 1927 en el Ministerio de Obras Públicas con amplias posibilidades de concretarse, buscaba educar a los niños en contacto con la naturaleza, juntar escuelas urbanas en parques que existían en los alrededores de Montevideo, donde se desarrolle la enseñanza, incluyendo actividades recreativas y deportivas.



Carlos Vaz Ferreira y Elvira Raimondi construyeron un modelo de vida basado en la convivencia con la naturaleza, donde impulsaron la escolarización de sus hijos, aplicando ideas desarrolladas por ambos. Los mismos que él intentó volcar al ámbito de la educación pública con la creación del proyecto de Parques Escolares.

Un proyecto fallido: *Los Parques Escolares*

Este proyecto que se asentó en el año 1927 en el Ministerio de Obras Públicas con amplias posibilidades de concretarse, buscaba educar a los niños en contacto con la naturaleza, juntar escuelas urbanas en parques que existían en los alrededores de Montevideo, donde se desarrolle la enseñanza, incluyendo actividades recreativas y deportivas.

La propuesta consistía en crear parques escolares en predios de 20 o 30 Has. de tierra arbolada en la que se construiría: a) un cuerpo central de edificio; b) salas sencillas de clase; c) salón de actos, conferencias, etc.; d) gimnasio; e) todas las otras instalaciones requeridas. Tendría capacidad para unos 5000 niños (Bralich, 2011, p. 14).

En el plan, Vaz Ferreira contemplaba no solo la integración de niños de diversas procedencias migrantes en un amplio espacio común, sino también la dinámica en la organización territorial y de transporte para que todos pudieran concurrir. El proyecto, si bien ambicioso dadas las grandes dimensiones edilicias a construir, buscaba el aprovechamiento eficiente de recursos educativos, laboratorios, museos, y bibliotecas bien equipadas, así como espacios para la higiene y la alimentación.

Pero el proyecto también representaba algunas contradicciones, incluso para el espíritu integrador que el batllismo pretendía dar con la imagen fuerte del *estado* y el papel de lo *público* por sobre todo, como plantea Caetano (2010), en esa intención de unificar, nacionalizar y estatizar las grandes obras del Estado. En ese sentido, quizás el proyecto Parques Escolares iba a contramano:

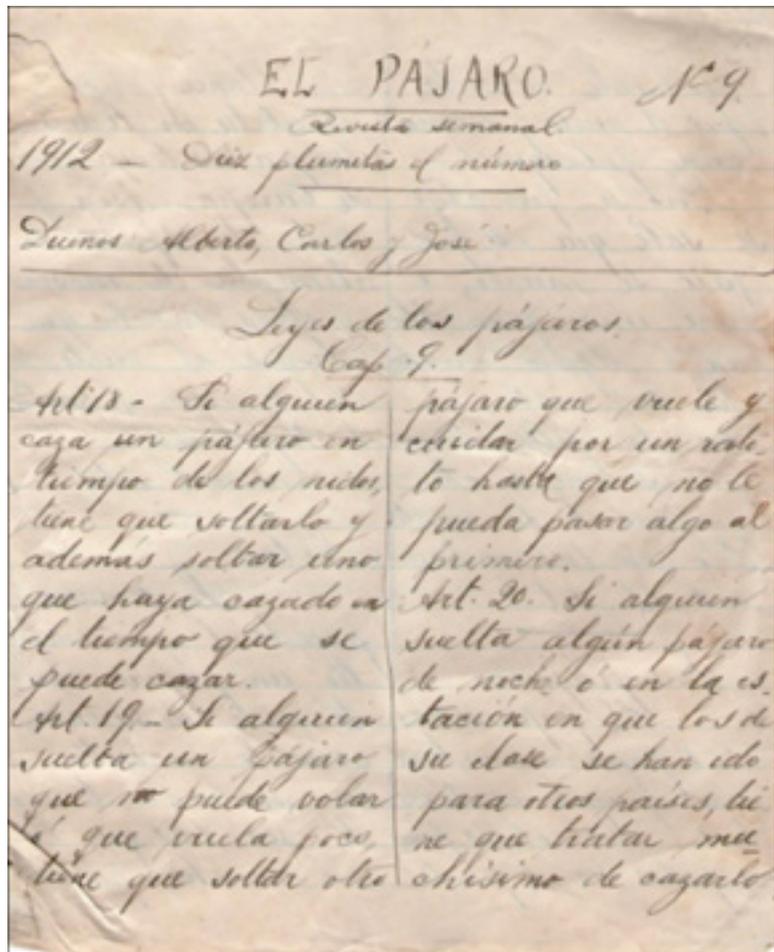
(...) no era tan sencillo de implementar un proyecto de esas características. E implicaba una apuesta muy fuerte y no había certezas de que pudiera efectivamente llevar a buen puerto, porque a la larga esto suponía la supresión de la existencia de todas las escuelas y la concentración afuera, con lo que eso implicaba, en términos de desplazamiento, de todos los niños a determinada hora, por más que después eso se fue modificando. Pasó de dos a cinco, requería, digamos, un mecanismo de traslado de los niños, que no era sencillo, había factores operativos y también de concepción. Yo creo que la objeción más fuerte la hace Luisa Luisi, yo creo que era de Reina Reyes que lo toma Luisa Luisi, es el cortar el vínculo con el barrio, con la escuela, con el barrio y con la familia. (Entrevista a Romano, 2023).



De esta manera se podría entender las oposiciones con las que se encontraba el proyecto, que a pesar de tener en determinado momento resuelta la financiación y aprobación de cierta parte del gobierno, para que no se pudiera constituir.

Un proyecto exitoso: *La Revista El Pájaro*

Elvira Raimondi, maestra de tercer grado, llevó adelante el proyecto de escolarización familiar, combinando el estudio con el tiempo libre y el ocio. El jardín de la casa quinta también se convirtió en un espacio pedagógico, donde se observaban aves y se derivaban diversos temas. La revista "EL PÁJARO" fue escrita por los hijos mayores del matrimonio y se publicó entre 1912 y 1915. Contiene observaciones de aves que existían



Fotografía de una portada de la revista *El Pájaro*

Fuente: Diapositiva 27 (Schinca, J., 2023) [PPT]



Elvira Raimondi, maestra de tercer grado, llevó adelante el proyecto de escolarización familiar, combinando el estudio con el tiempo libre y el ocio. El jardín de la casa quinta también se convirtió en un espacio pedagógico, donde se observaban aves y se derivaban diversos temas.

en el jardín, transcripciones de libros y artículos de prensa, así como experiencias derivadas del contacto con las aves. Los niños fueron incentivados a redactar las “Leyes de los pájaros”, un código de conducta que regula la interacción de los niños con las aves. El Pájaro significó un entrenamiento para observar críticamente, sacar conclusiones, redactar y publicar, siempre respetando a las aves como seres vivos. Una colección completa de los cien números de la revista fue encontrada en el mueble escritorio de Carlos Vaz Ferreira con sus 384 páginas.

El proyecto de la revista se puede ver como un proyecto pedagógico, quizás más impulsado por Elvira Raimondi desde su impronta de maestra que desde el propio Vaz Ferreira:

(...) uno puede ver la revista como un ejercicio de escritura, porque duró tres años. Fue una revista, de carácter quincenal, tres o cuatro páginas escritas en donde se puede ir viendo cómo se van alternando los distintos tipos de caligrafía. Eso muestra, por un lado, la participación de más de uno, como un modo del ejercicio sistemático de la escritura. y, por otro, se puede ver una cierta influencia de VF. Esto de poner en juego la observación de los pájaros, poder ver que ocurría en la quinta (...). La quinta era (...) ese espacio destinado a la ex-



perimentación con los gallos de riña, pero también con otros animales, con otros pájaros. Las lecturas que se comentan en “El Pájaro”, tiene que ver con lecturas, de estar en contacto con la enciclopedia, así como con observaciones que se realizan en la quinta, de lo que allí ocurre (Entrevista a Romano, 2023).

Entonces es posible comprender el peso pedagógico que tuvo el proyecto de la revista El Pájaro en los hijos de Vaz Ferreira, que como deja entrever Jesualdo (1963), no logra trascender las costumbres de su clase y educar a sus hijos en el seno del hogar, tal como fuera él mismo educado.

Lo que los espacios cuentan: un paseo por la quinta

La quinta es la residencia donde el filósofo vivió junto a su esposa y sus 8 hijos. Se ubica en la esquina de Juan José de Arteaga y doctor Carlos Vaz Ferreira (Barrio Atahualpa) y fue declarada Patrimonio Histórico Nacional por su valor simbólico al haber sido la vivienda del célebre filósofo uruguayo. Es una casona de dos plantas que se encuentra en un terreno de unos 3600 metros cuadrados cuyo frente es difícil de divisar desde la calle debido a la profusa vegetación que la rodea. El jardín se parece a un bosque debido a su gran arboleda en la que se pueden apreciar eucaliptus, cipreses, araucarias y pinos que fueron plantados por la pareja hace más de cien años. En algunos lugares incluso se encuentran tendidos en el piso algunos árboles que han sufrido las consecuencias de alguna tormenta. A simple vista, el jardín parece una selva respetando el pensamiento de Vaz Ferreira, que decía de su jardín “es un jardín de árboles librados a su evolución natural” (El País, 2018). En su residencia, Vaz Ferreira aplicaba a escala familiar las ideas de su proyecto de Parques Escolares, lo que puede ser apreciado visitando ese lugar.

La casa, cuyos ambientes son espaciosos, fue construida por Alberto Reborati a pedido del pensador y fue declarada Monumento Histórico Nacional en 1975. En su interior, es posible apreciar el decorado realizado por el artista plástico y amigo del dueño de casa, Milo Beretta, quien logró plasmar en la vivienda las ideas de Pedro Figari provenientes de la Escuela de Artes y Oficios. Una de las habitaciones más curiosas de la casa es el comedor, que se encuentra rodeado de grandes ventanas que dan en toda su extensión al jardín. Hasta el día de hoy se conserva el color verde de sus paredes, para asemejar estar comiendo al aire libre, así como una pared espejada para reflejar el verde exterior, aun estando dentro de la habitación.

Al entrar a la casona, a mano izquierda, se encuentran el escritorio y la sala de música donde Vaz Ferreira solía pasar muchas horas del día disfrutando de sus grandes pasiones, la música, la escritura y la lectura. En la foto a continuación se observan un piano-pianola alemán Grotrian-Steinweg de 1923 y una vitrola, objetos que se encuentran en la sala de música.



Allí se encuentra una discoteca de más de 1600 discos de pasta de música clásica. Es en esa sala de música y en la habitación contigua donde se encuentra una chaise longue de terciopelo azul, en la que Vaz Ferreira pasaba, según su nieta Cristina Echevarría, largas horas pensando, leyendo y escribiendo. Se solía realizar veladas musicales en las tardecitas de los jueves y viernes a las que concurrían amigos e intelectuales, entre quienes estaban el escritor Eduardo Dieste, el violinista Eduardo Demichelli, Jacobo y José Pedro Varela hijo, entre otros.

Cristina Echevarría, su nieta, dice tener de su infancia recuerdos muy lindos en esa casa a la que llegaban los fines de semana en tranvía. Siempre en la planta baja de la casa, frente a la sala de música, se encuentra la sala Elvira Raimondi, fallecida en 1946, que



Fachada de la casa quinta

Fuente: <https://www.instagram.com/p/CTzs50VpSM7/>



le rinde homenaje. Beretta fue quien diseñara todos los muebles de la casa hechos por artesanos de Montevideo, pero cuya madera era traída desde el norte del país para asegurar su durabilidad.

Al salir de la residencia y recorrer el jardín al fondo, se encuentra el molde que sirvió para realizar la escultura que inmortalizó el encuentro entre Vaz Ferreira y Einstein, encuentro que tuvo lugar en Montevideo en 1925 cuando el físico visitó Uruguay. La escultura está inspirada en una fotografía tomada de ese momento. El escultor responsable, Rubens Fernández Tuduri, hizo un cambio, ya que se retiraron los sombreros que usaban. El monumento fue inaugurado en 2008 en la Plaza de los 33 Orientales (ex Plaza Artola) que se ubica en la Av. 18 de julio entre Minas y Magallanes.



Encuentro entre Vaz Ferreira y Einstein

Fuente: <https://www.montevideoantiguo.net/visita-albert-einstein/>



El Filósofo y Pedagogo de Uruguay por antonomasia

El año 2022 marcó un hito en Uruguay en lo que respecta a la educación y el pensamiento uruguayo, ya que se eligió a Vaz Ferreira como figura central en el Programa de Fortalecimiento del Pensamiento Uruguayo de la ANEP, coordinado por el Mag. Horacio Bernardo.

La primera pregunta que se le hizo al Prof. Bernardo es si Vaz Ferreira fue más un filósofo o un pedagogo. La respuesta, según el filósofo y escritor, es que Vaz Ferreira fue principalmente un filósofo y, de hecho, se le conoce como “el filósofo uruguayo por antonomasia”. Su influencia trasciende las fronteras de Uruguay, especialmente a través de su obra “La Lógica Viva”. “De hecho, la obra de Vaz Ferreira no fue más influyente a nivel internacional porque el propio Ferreira no salió demasiado de Uruguay. Los viajes de Vaz Ferreira fueron pocos de Buenos Aires a Brasil, en algunas cuestiones académicas, pero no más” (Entrevista a Bernardo, 2023).

El Prof. Bernardo ha tenido una intensa labor en la difusión del pensamiento uruguayo y en 2022 adaptó el libro “Lógica viva” del filósofo Carlos Vaz Ferreira para niños y jóvenes, que fue distribuido gratuitamente en todas las escuelas públicas del Uruguay. Vaz Ferreira es reconocido por su contribución a la lógica informal y el pensamiento crítico, siendo citado y valorado por expertos en argumentación y falacias en todo el mundo, según él. Luis Vega Reñón, que es experto en falacia, que tiene un libro precioso sobre falacia, reconoce a Vaz Ferreira “como un precursor de todo lo que es la lógica informal, no la lógica, esta de los chirimbolos, digamos, la lógica formal, no la de proposicional, todo ese tipo de cosas, sino la lógica informal. O sea, cómo se razona la vida (...)”.

Vaz Ferreira no solo escribió libros de filosofía, sino que su actitud de pensamiento filosófico se reflejó en su vida y en su enseñanza. Desde 1913, fue nombrado maestro de conferencias, lo que le permitió hablar sobre una amplia gama de temas en lugar de centrarse en una materia específica. Esta libertad de pensamiento, por lo tanto, caracteriza su enfoque filosófico. Para comprender completamente la filosofía y pedagogía de Vaz Ferreira es esencial considerar el contexto en el que vivió y trabajó. Uruguay en el siglo XX estaba en proceso de construcción como nación y Vaz Ferreira formaba parte de una generación de intelectuales, incluyendo a José Enrique Rodó y Florencio Sánchez, que contribuyeron al desarrollo cultural y nacional. El país estaba pasando por un período de consolidación política y construcción de una clase media, y Vaz Ferreira se adaptó a este contexto reformista.

Aunque Vaz Ferreira no se adhirió a una afiliación política específica, dice Bernardo, algunos lo consideran el filósofo del Batllismo, un movimiento político reformista liderado por José Batlle y Ordóñez. Su filosofía se alineaba con el reformismo Batllista, ya que abogaba por cambios graduales y el respeto a la libertad individual. Según comenta el profesor Bernardo durante la entrevista



Vaz Ferreira no tenía afiliación política, él era como un outsider político. Incluso él llegó a decir que votaba a Frugoni, pero qué bueno, compartía un poco las ideas, pero no era como un socialista o un marxista para nada, él era un liberal. (Entrevista a Bernardo, 2023).

La pedagogía y la filosofía de Vaz Ferreira están estrechamente relacionadas. Su filosofía promovía el pensamiento crítico y la libertad de pensamiento, lo que se reflejaba en su enfoque pedagógico. Vaz Ferreira abogaba por una educación integral que fomentara la expresión y el pensamiento independiente en lugar de imponer rigideces y sistemas dogmáticos.

Una de las propuestas pedagógicas más destacadas de Vaz Ferreira fue el proyecto de creación de Parques Escolares, donde los niños tendrían contacto directo con la naturaleza. Esta idea estaba en línea con su filosofía de pensamiento libre y su enfoque de la educación integral. Vaz Ferreira creía que la educación no solo debía basarse en el conocimiento teórico, sino también en la experiencia práctica y el contacto con el entorno natural.

Una de las propuestas pedagógicas más destacadas de Vaz Ferreira fue el proyecto de creación de Parques Escolares, donde los niños tendrían contacto directo con la naturaleza. Esta idea estaba en línea con su filosofía de pensamiento libre y su enfoque de la educación integral. Vaz Ferreira creía que la educación no solo debía basarse en el conocimiento teórico, sino también en la experiencia práctica y el contacto con el entorno natural.



Vaz Ferreira tenía una perspectiva única sobre la evaluación en la educación. Prefería la evaluación conceptual sobre las pruebas numéricas y consideraba que la educación debería ser inclusiva en sus primeros años, para luego volverse más selectiva en etapas posteriores.

En palabras de Bernardo, Vaz Ferreira fue mucho más que un pedagogo, fue un filósofo que influyó profundamente en la educación y la cultura de Uruguay. Su filosofía de pensamiento crítico, libertad de pensamiento y educación integral sigue siendo relevante en la actualidad y ha dejado una huella perdurable en la historia intelectual de Uruguay.

Paralogismos pedagógicos

La entrevista al profesor Romano proporciona una visión integral de Vaz Ferreira como una figura compleja e influyente en la educación uruguaya, cuyo legado y proyectos educativos siguen siendo objeto de estudio y debate hasta la actualidad. Principalmente, su visión pedagógica y sus ideas sobre la relación entre educación y sociedad siguen siendo relevantes en la educación contemporánea y permanecen en disputa sobre cuál debieran ser sus objetivos, si la investigación o la búsqueda del conocimiento.

Desde la educación de sus ocho hijos en su casa, favorecidos por la presencia de su esposa Elvira, maestra por formación y su papel en la conducción de la Dirección de la Instrucción Primaria (1900-1915), se tiñe de claroscuros su discurso pedagógico, dejando entrever la cara del filósofo influenciado por la necesidad de plasmar sus ideas pedagógicas,

Hay ahí rituales propios de una época, sí llama la atención el tema de los pies descalzos, pero a pesar de que él detestaba a Rousseau, me parece que es mucho más rousseauniano, las fotos me parece que revelan ese clima romántico que subsiste como parte de una referencia de cómo entiende la vida en la quinta. Me parece que ahí coexisten en él en ese ambiente típico, del ambiente cultural del 900, cómo define Real de Azúa, que coexisten lo romántico burgués con lo positivista y con la superación a través del idealismo del 900. Es una síntesis muy compleja de estos elementos (Entrevista a Romano, 2023).

Así como el abordaje filosófico para las leyes, la distribución de las tierras o la pedagogía, se puede ver en Vaz Ferreira esa dualidad propia de un pensador del siglo XIX, con los pies en el siglo XX, tal como lo describe Jesualdo (1963):

si la clase a la que perteneció, en especial los sectores intelectuales, pudo sentirlo como su maestro y guía, el pueblo en general (no solo esa masa trabajadora, la de las manos callosas, una de las acepcio-



nes de tal clase social, que comenta alguna vez), estuvo muy lejos de entenderlo de la misma manera (Jesualdo, 1963, pp. 97-98).

Algunas reflexiones finales sobre sus aportes

Los aportes de Vaz Ferreira en la educación y su legado para Uruguay son de gran relevancia y merecen una reflexión, sobre todo para los futuros docentes. Este filósofo y pedagogo uruguayo dejó una huella indeleble en el campo educativo de nuestro país y su pensamiento y acciones educativas siguen siendo de suma importancia en la actualidad.

Uno de los aportes más significativos de Vaz Ferreira fue su énfasis en la formación de pensadores críticos. Abogó por una educación que promoviera la capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre el mundo que nos rodea. Su obra “La lógica viva” buscaba enseñar a las personas a evitar los errores de razonamiento y a pensar de manera lógica y analítica, cuestión que comienza con la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias y continúa fortaleciéndose hasta hoy.

Además, defendía una educación que no se limitará únicamente a la acumulación de conocimientos, sino que también abordará el desarrollo integral de los individuos. Consideraba importante que los estudiantes fueran capaces de expresarse en todas las áreas de la vida y no solo en el ámbito académico.

Aunque no pudo llevar a cabo su proyecto de Parques Escolares a nivel nacional, implementó una versión de ellos en su propia familia. Promovió la idea de que los niños debían tener contacto con la naturaleza y aprender a través de la experiencia directa. Esta visión influyó en la educación al aire libre y en la valoración de la naturaleza en la educación.

Vaz Ferreira era un defensor de la libertad de pensamiento y se oponía a los sistemas de pensamiento rígidos y al dogmatismo. Creía que los individuos debían tener la libertad de pensar por sí mismos y no ser limitados por ideologías inflexibles.

El legado de Vaz Ferreira en la educación uruguaya continúa inspirando a educadores. Sus ideas sobre la formación de pensadores críticos y la educación integral siguen siendo relevantes en un mundo en constante cambio. Su enfoque en la libertad de pensamiento y en la adaptación de la educación a las necesidades de los estudiantes ha dejado una huella duradera en el sistema educativo de Uruguay. Carlos Vaz Ferreira fue un visionario educativo cuyo legado sigue influyendo en la educación y la sociedad uruguaya en la actualidad.

Otro de los legados del pedagogo y que se hace necesario profundizar son los posibles nexos con el actual Marco Curricular Nacional, en donde se observa que algunas

Aunque no pudo llevar a cabo su proyecto de Parques Escolares a nivel nacional, implementó una versión de ellos en su propia familia. Promovió la idea de que los niños debían tener contacto con la naturaleza y aprender a través de la experiencia directa. Esta visión influyó en la educación al aire libre y en la valoración de la naturaleza en la educación.

Vaz Ferreira era un defensor de la libertad de pensamiento y se oponía a los sistemas de pensamiento rígidos y al dogmatismo. Creía que los individuos debían tener la libertad de pensar por sí mismos y no ser limitados por ideologías inflexibles.



de las ideas del pedagogo son tomadas y profundizadas con énfasis en sus ideas sobre la educación.

Este es el caso de la centralidad en el niño, en donde el pedagogo pensaba que al niño hay que enseñarle en el lugar en donde realiza las observaciones, como el caso de los Parques Escolares,

es necesario que el accionar educativo se enfoque en acompañar y potenciar el desarrollo y los aprendizajes efectivos de los estudiantes, lo que supone verlos como personas en desarrollo y como sujetos insertos en un momento y lugar social e histórico (MCN, 2022. p. 33).

En este sentido, es posible encontrar similitud en la centralidad en el estudiante, aunque el pedagogo se desprende un tanto de la centralidad en los aprendizajes que otorga el currículum actual, dando mayor lugar a la importancia de la enseñanza y la enseñabilidad cuya función es en mayores competencias del enseñante, características propias de la época.

Así como la relación entre la gradualidad y el escalonamiento de Vaz Ferreira, en los ciclos escolares, actualmente llamados EBI³³, se plantea la integralidad y continuidad de las trayectorias educativas, así como Vaz Ferreira planteaba la penetrabilidad y el escalonamiento.

³³ EBI: Educación Básica Integrada. Recuperado de <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFE- Administración Nacional de Ferrocarriles. (s/f). *Historia*. Recuperado de <https://www.afe.com.uy/historia/>
- ANEP - Administración Nacional de Educación Pública. (2022). ANEP homenajeará al docente y filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-homenajear-al-docente-y-fil-sofo-uruguayo-carlos-vaz-ferreira>
- ANEP - Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *ANEP homenajeará al docente y filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-homenajear-al-docente-y-fil-sofo-uruguayo-carlos-vaz-ferreira>
- Asuntos Públicos. (2013, 16 de septiembre). Diálogos con Nuestros Pensadores: Carlos Vaz Ferreira [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mWX6JulyUcU>
- Barrán, J. P. (1995). Uruguay siglo XX. *Red Académica Uruguaya*. Recuperado de www.rau.edu.uy
- Bralich, J. (2011). Vaz Ferreira, el pedagogo que nunca fue a la escuela. *Revista Fermentario*, 3(3), 1-18.
- Bordoni et al, (2023). *Pedagogos visionarios: su legado a través del tiempo*. Recuperado de <https://www.calameo.com/read/00089615164e369e29c90>
- Castelli, V. (2018). *100 años de la Quinta Vaz Ferreira*. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/47013>
- Caetano, G. (2010). Ciudadanía y nación en el Uruguay del Centenario (1910-1930). La forja de una cultura estatista. *Iberoamericana (2001-)*, 10 (39), 161-175.
- Fotografías Carlos Vaz Ferreira. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/40544>
- Fundación Vaz Ferreira _Raimondi. (2021, 14 de julio). Elvira Raimondi Bianchi. [Publicación de Facebook] Recuperado de <https://www.facebook.com/vazferreiraraimondi/posts/4081084868676506/>
- Fundación Vaz Ferreira- Raimondi. (s/f). *Quinta Vaz Ferreira*. Recuperado de <http://www.quintavazferreira.org.uy/>
- Jesualdo, (1963). *Vaz Ferreira Pedagogo Burgues*. Recuperado de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/44514>
- Marco Curricular Nacional (2022). Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformaci-n-educativa/marco-curricular-nacional>
- Rey Ashfield, W. (2016). Enseñanza y utopía. Iniciativas asociadas en la arquitectura moderna uruguaya. *Quintana*, 15, 2016, 73-83.
- Schinca, J. (2023). Museo Quinta Vaz Ferreira- Carlos Vaz Ferreira Pedagogo [Diapositiva de PowerPoint pp-1-35]. Archivo personal de Cristina Echeverría Raimondi.
- Universidad ORT. (2015). *A 90 años de la visita de Einstein*. <https://www.ort.edu.uy/29181/32/a-90-anos-de-la-visita-de-einstein-a-uruguay.html>

ENTREVISTAS REFERENCIADAS

- Entrevista al Prof. Horacio Bernardo, realizada el 5 de octubre de 2023 por Mivla Pintos y Patricia Curbelo.
- Entrevista al Prof. Antonio Romano, realizada el 9 de octubre de 2023 por Araní Mora y Carolina Demedice



Re-significar el patio escolar

Escuela N° 21 “Alemania”

Lic. DP. Luca Praderio³⁴

Resumen

“Re-significar el patio escolar” es un proyecto de grado en el marco del trabajo final de carrera de la Licenciatura en Diseño de Paisaje de la Universidad de la República de Uruguay, realizado en el Taller Articardi entre 2019 – 2021.

Tiene como objetivo re-significar el patio escolar de centros de educación primaria para mejorar la experiencia educativa a través del diseño de tal espacio. Es a partir del proyecto de diseño de paisaje para la escuela N°21 “Alemania” que se reflexiona sobre el patio escolar a nivel educativo, cultural y ambiental.

Palabras clave: Espacio educativo; Patio escolar; Sostenibilidad; Educación ambiental

³⁴ Licenciado en Diseño de Paisaje, Udelar.



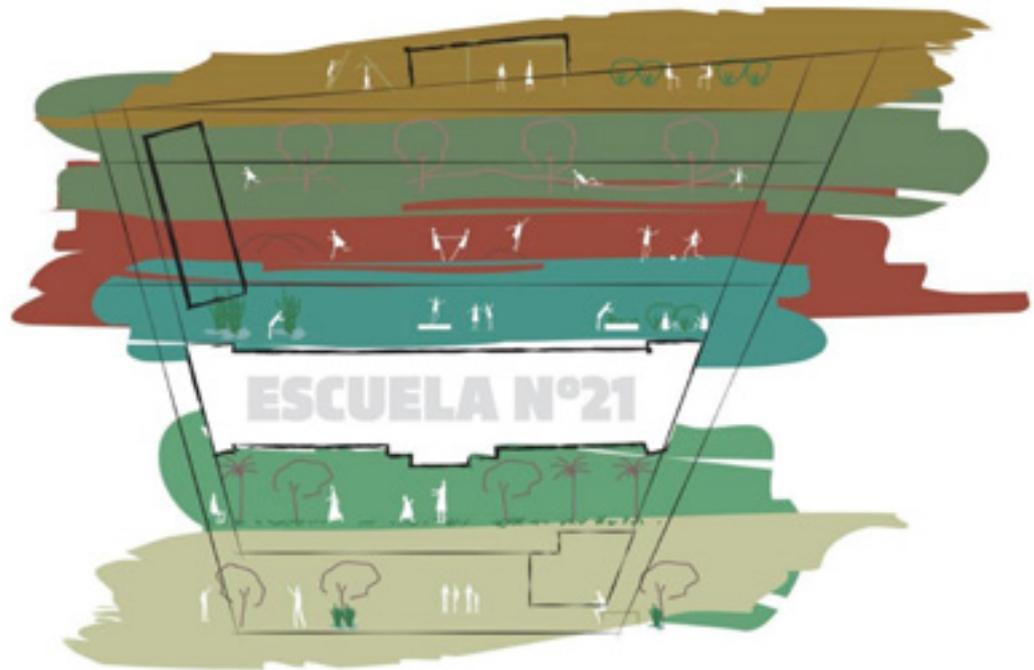
Introducción

El paisaje predominante en la infancia actual se ha vinculado cada vez más al mundo virtual, alejando a los niños de la naturaleza y el juego al aire libre. La urbanización acelerada ha generado ciudades pensadas para adultos y vehículos, limitando los espacios de juego en la ciudad. Esto ha llevado a lo que Richard Louv (2005) denomina como “déficit de naturaleza” en la vida de los niños, lo cual ha incitado algunos síntomas como el sedentarismo, estrés, déficit de atención, entre otros.

Para construir ciudades más resilientes, al igual que mejorar la calidad de vida de las niñas y niños, es fundamental integrar espacios verdes en el entorno urbano. La infraestructura verde juega un papel importante en este aspecto, ya que contribuye a mantener los ecosistemas naturales en las ciudades, así como proporciona beneficios ambientales y sociales, como es la mitigación de escorrentías, el efecto de isla de calor, la mejora de la calidad del aire y la producción de alimentos.

Son varios los profesionales e investigaciones que demuestran la importancia de la naturaleza en la vida de los niños y niñas. Por este motivo, resulta fundamental replantear el diseño de espacios educativos y urbanos para garantizar su acceso a la misma y promover el juego al aire libre. En este sentido, el diseño de paisaje escolar se convierte en una oportunidad para mejorar la calidad educativa y el bienestar de los escolares. Al crear entornos que integren la naturaleza de manera armoniosa, se fomenta el desarrollo cognitivo, social y motriz de los estudiantes. La diversidad de espacios, al igual que de actividades que ofrece el paisaje escolar, permite estimular la curiosidad y la creatividad, brindando oportunidades de aprendizaje significativas.

Asimismo, al concebir los patios escolares como “paisajes de aprendizaje”, como lo denomina la Fundación Patio Vivo, se propicia el contacto directo con la naturaleza y se promueve una educación ambiental activa y tangible. En un contexto urbano cada vez más dominado por la tecnología y el crecimiento acelerado, es urgente recuperar y valorar los espacios verdes como entornos propicios para el desarrollo integral de la infancia. El diseño de paisaje escolar se convierte, entonces, en una herramienta transformadora que busca generar impactos positivos en el aprendizaje, la salud y el desarrollo de los escolares. Este trabajo pretende demostrar las oportunidades y potencialidades que tiene el patio escolar en generar una educación ambiental en y con la naturaleza, comprometidas con la sostenibilidad y el respeto por el entorno.



El paisaje predominante en la infancia actual se ha vinculado cada vez más al mundo virtual, alejando a los niños de la naturaleza y el juego al aire libre. La urbanización acelerada ha generado ciudades pensadas para adultos y vehículos, limitando los espacios de juego en la ciudad. Esto ha llevado a lo que Richard Louv (2005) denomina como “déficit de naturaleza” en la vida de los niños, lo cual ha incitado algunos síntomas como el sedentarismo, estrés, déficit de atención, entre otros.



Propuesta

“Re-significar el patio escolar” seleccionó, luego de la investigación y la creación de un marco teórico, trabajar sobre el diseño del patio de la escuela N° 21 “Alemania”.

La propuesta tiene como enfoque central considerar el patio escolar como un conjunto de paisajes de aprendizaje. Cada uno de estos constituye un espacio único que ofrece una amplia diversidad de usos y oportunidades para experimentar y conectarse con la naturaleza. Se concibe como un entorno que no solo permite el descubrimiento, sino también el desarrollo pleno de las capacidades individuales y colectivas. La experiencia de habitar estos paisajes de aprendizaje implica activar los sentidos, relacionarse, explorar e interactuar en un espacio donde converge lo educativo, social, ambiental y lo cultural. Un lugar que prime la experiencia real y verdadera.

El proyecto de paisaje se desarrolla en torno a tres dimensiones principales:

Heterogeneidad

El patio gris, homogéneo, monofuncional da paso a múltiples espacios en el que se pueden desarrollar actividades que dan nuevas posibilidades de apropiación del patio en horario curricular y extracurricular. La diversidad de zonas que contienen materiales, formas, colores diferentes propician a los escolares a explorar, contemplar y vivir con todos los sentidos. Se propone a través de pavimentos, desniveles, vegetación, equipamiento generar: áreas amplias y flexibles que abarque actividades grupales y de movimiento; espacios contenidos con vegetación y mobiliario para actividades que requieran reposo; áreas de juegos desafiantes que impliquen trepar, escalar, deslizarse, saltar; áreas de contacto directo con la naturaleza como la huerta, entre otros.

Todos los espacios se combinan y potencian para enriquecer la experiencia del que lo habita.

Infraestructura Verde

El terreno escolar como infraestructura verde, donde la naturaleza, la urbanización y el aprendizaje coexisten. Considerar el patio escolar como un espacio de infraestructura ecológica urbana inspira y permite a las comunidades enriquecer y mejorar el bienestar, el aprendizaje y el juego de los escolares, al tiempo que contribuye a la salud ecológica y la resiliencia de sus ciudades. Lo cual, se plantea generar un patio escolar en el que lo lúdico y pedagógico dialogue e interactúe con los servicios ecosistémicos que se plasmen en el sitio.

Así, el patio escolar se convierte en infraestructura verde incorporando variada vegetación que disminuye la escorrentía, regule el clima, el aire, y a su vez se pueda observar



y vivenciar el ciclo biológico de una planta, la fenología vegetal, el comportamiento de un insecto, las texturas, los colores y aromas. Integrar áreas naturales al patio escolar ofrece a los escolares espacios donde experimentar y descubrir la flora y la fauna y al mismo tiempo sirven como áreas de compensación ecológica.

Se crea un tratamiento de aguas más sostenible que regula y disminuye las aguas grises y de escorrentía previo al sistema de drenaje convencional. El sistema de gestión de aguas en la escuela es una oportunidad de acercar a los escolares otras formas de recolectar y reutilizar el agua. Además, se propone implementar energías alternativas para la iluminación nocturna del predio y un sistema de recolección de residuos. El patio como infraestructura verde posibilita ser un ambiente físico, social y cultural coherente para una propuesta de educación ambiental.



Patio escolar de la escuela N° 21. 2018



Considerar el patio escolar como un espacio de infraestructura ecológica urbana inspira y permite a las comunidades enriquecer y mejorar el bienestar, el aprendizaje y el juego de los escolares, al tiempo que contribuye a la salud ecológica y la resiliencia de sus ciudades.

Conexiones

El patio como articulador y no un espacio aislado, vinculado directamente con el edificio educativo, es el espacio que conecta a la escuela con su entorno. El terreno escolar debe conectar el adentro y el afuera, por lo que, se parte que el patio escolar no es una intervención aislada en la trama urbana, sino que forma parte de la misma, lo que conlleva considerar que el diseño del espacio se nutrirá y enriquecerá de otros sistemas urbanos. Extender la vida del patio a las áreas próximas del centro educativo, la calle, plazas, juega un papel clave en la socialización de los niños y niñas con su entorno cercano y se apropien de la ciudad, y así viceversa, generar un uso comunitario de la escuela fuera de su horario escolar y que la comunidad se apropie de ello. Es fundamental que la propuesta amplíe el horario escolar y considerar que el predio educativo puede albergar otros encuentros vecinales que enriquecen y aportan al mantenimiento del mismo. Es por este motivo que el proyecto plantea una relación directa con el edificio donde hay áreas de transición, rampas de accesibilidad, texturas y formas que conectan el interior con el exterior. A su vez, se transforma el entorno para favorecer el vínculo con el barrio a través de la iluminación, el pavimento y el equipamiento urbano.



Ilustración propia de la propuesta para el patio escolar de la Escuela N° 21

Estrategia de diseño

El patio de la escuela se estructura teniendo de referencia los ejes del edificio patrimonial. El bloque arquitectónico genera una clara banda horizontal en el padrón escolar, y es a partir de esta que se agregan otras. Cada banda ofrece experiencias únicas, desde zonas sensoriales y de juego desafiantes, hasta espacios de encuentro y contemplación.

A su vez, sistemas de agua, iluminación, vegetación y equipamiento atraviesan y unifican las bandas. El proyecto plantea una gran gama de espacios, contenidos en uno solo, el patio escolar. Habitar el paisaje escolar es la experiencia de la suma de micro experiencias.





Sistema de Agua: se plantea un sistema de gestión de aguas grises y pluviales para reducir la escorrentía convencional y reutilizar el recurso hídrico. Superficies permeables naturales filtran el agua de escorrentía, mientras que las impermeables la redirigen hacia sectores de infiltración y almacenamiento.



El espacio de jardín de lluvia hace visible parte del sistema agua.

Sistema de Vegetación: el proyecto busca conservar y realzar ejemplares que definen el espacio, sustituyendo especies deterioradas con vegetación nativa que tienen buena adaptación y requieren menor mantenimiento. Se crea una amplia variedad de experiencias de contacto en y con la naturaleza a través de caminos entre vegetación, cancheros sensoriales, jardines de lluvia y cubiertas verdes.



La huerta es un laboratorio vivo, donde se experimenta directamente con la naturaleza.

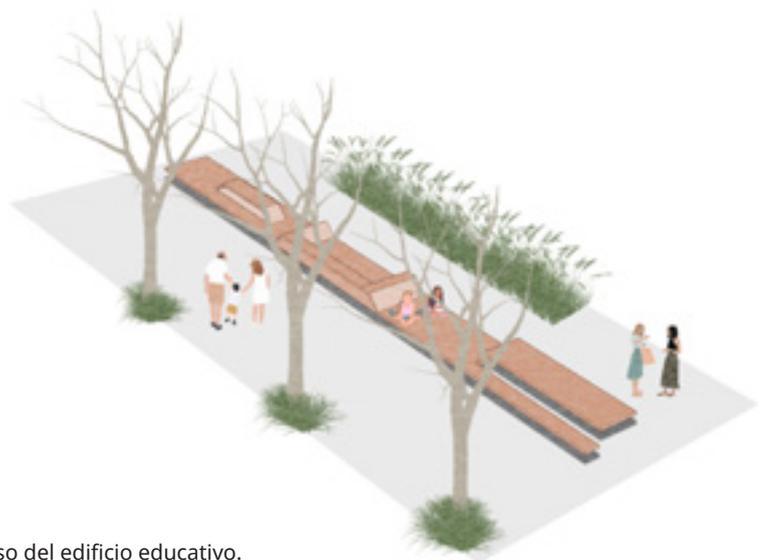


Sistema de Iluminación: la iluminación se compone de luminarias lineales y rastreras paralelas al edificio escolar, distribuidas por todo el predio y el entorno. Se establece un ambiente con luces de baja intensidad que sirven como señalización y continuidad espacial. La iluminación se utiliza para realzar el edificio patrimonial y para la utilización del espacio fuera del horario escolar.



Fachada del edificio patrimonial

Sistema de Equipamiento: El equipamiento se inspira en la materialidad y forma de las persianas de madera del edificio patrimonial. Se distribuye por todo el patio y el entorno de la escuela para brindar lugares de encuentro, contemplación, juego y actividad física. El mobiliario se adapta a diferentes situaciones y actividades, que invite al encuentro y la contemplación; filtros que separan, pero a su vez juegue con el ver y no ver, invite a vichar, a enmarcar la mirada; que incentiven a escalar, deslizarse y moverse; y principalmente que sean flexibles en sus usos permitiendo que los escolares puedan desarrollar la imaginación y transformarlos en lo que quieran.



Equipamiento urbano, frente al acceso del edificio educativo.



En síntesis, este proyecto de diseño de paisaje de la escuela N° 21 es una aproximación proyectual que pretende reflexionar y destacar la importancia de crear espacios sostenibles en el ámbito educativo, inspirando así una educación consciente y conectada con el ambiente. En un contexto donde la urbanización acelerada y el predominio del mundo virtual han alejado a los niños del juego al aire libre, es vital repensar estos espacios para fomentar su desarrollo integral. Los patios escolares han sido históricamente relegados, dependiendo en gran medida de la iniciativa de educadores y familias, sin el apoyo adecuado de las autoridades. La educación enfrenta el desafío de valorizar estos espacios, cuestionar su estado actual y abordarlos de una manera integral. Repensar y mejorar tanto el diseño como la gestión de este espacio, implica la participación activa de la comunidad educativa, con el acompañamiento apropiado de autoridades y profesionales de diversas disciplinas.

[...] este proyecto de diseño de paisaje de la escuela N° 21 es una aproximación proyectual que pretende reflexionar y destacar la importancia de crear espacios sostenibles en el ámbito educativo, inspirando así una educación consciente y conectada con el ambiente. En un contexto donde la urbanización acelerada y el predominio del mundo virtual han alejado a los niños del juego al aire libre, es vital repensar estos espacios para fomentar su desarrollo integral.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP.(2011). *Escuela de tiempo completo de Uruguay. Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya*. Montevideo.
- Barrán, P. (2008). *Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo*. Montevideo: FARQ, UdelaR.
- Bohigas, O. (1972). La escuela viva: un problema arquitectónico. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, 89, 34-38.
- Cangiano, M. (1990). Espacio educativo y participación. Reflexiones para un diálogo sobre el tema. *Revista SUMMA*, 218, 80-82.
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87.
- Gallego Largo, G. (2017). El patio del colegio: una asignatura más. *Revista Educación y Futuro Digital*, 15, 101 - 132.
- Gómez, M.J. (1998). *Arquitectura para la educación. Edificios escolares del 900*. Montevideo: Servicio Coordinador de Publicaciones, Facultad de Arquitectura.
- Gras Pino, P y Paredes Giménez, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *Revista Digital de Educación Física*, 6 (36), 18-27.
- Marín Acosta, I. (2009). La arquitectura escolar del estructuralismo holandés en la obra de Herman Hertzberger y Aldo van Eyck. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 67-79.
- Miranda, N.; Larrea, I. y Muela, A. (2015). Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria. *Participación Educativa, Revista del consejo escolar del estado*, 4 (7), 161-167.
- Pativivo.cl. (2021). Fundación Patio Vivo | Paisajes de Aprendizaje en los patios escolares para la convivencia, juego libre y contacto con la naturaleza . [en línea] Recuperado de: <https://patiovivo.cl/>
- (2010)_ "LID: Low Impact Development, a design manual for urban areas" University of Arkansas Community Design Center.
- Ramírez Potes, F. (2009). Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 29-65.
- Ritsche, P. (2006). *El Jardín de los secretos. Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas*. Barcelona: Editorial Octaedro S.L.
- Salbitano, F., Borelli, S. y Conigliaro, M. y Chen, Y. (2017). *Directrices para la silvicultura urbana y periurbana*. Roma: FAO.
- Tonucci, F. (2012). *Apuntes sobre educación*. Buenos Aires: Editorial LOSADA.



fhce.edu.uy/oded

observatorio.dereduy@gmail.com