



**Si fuera un arte...
la escuela sería
el teatro** Noelia
Campo

**Memorias de la
experimental**
Otto Niemann
Analaura Conde

**Santa Catalina.
Arena y redes en
el aula**
Amparo Delgado

**Consejos de
participación:
pertenencia e
integración en los
liceos**
Equipo DIEE

**La tecnología no
transforma por sí
misma**
Inés Dussel

En esta edición

educarnos

Revista educarnos - Época III
Edición N°1 - Noviembre 2018
Información editorial: te lo manda Gabriel

Consejo editorial:
Nicolás Alonso, Ana Laura Conde, Carla Conteri, Mariana González, Verónica Habiaga, Paola Melgar, Nazira Píriz, Silvia Píriz, Gabriel Quirici, María Eugenia Ryan y Ana Sosa.


Equipo de Producción:
Carla Conteri
Nazira Píriz
Gabriel Quirici

Obra tapa: Santiago García
Obra contratapa: Santiago García


Diseño gráfico: Julia Castillo
Tipografías: Lato y Route195


Impreso por: NombredelaImprenta S.A.


Publicación de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa
Río Negro 1308 / piso 3- C.P.:11.100
Montevideo - Uruguay
Tel. 29030188 int.241
educarnos@anep.edu.uy
ANEP - CODICEN

 **Te forma tu familia y te forma la escuela. Una manera de entender el alcance de la Educación**
Entrevista a Noelia Campo

 **La escuela y la memoria**
Analaura Conde


 **Santa Catalina. Arena y redes en el aula**
Amparo Delgado


 **Acampa Comunidad: una narrativa para compartir**
Edu. Soc. Laura Ruiz y Mag. Luisa Suárez


 **El circo como espacio de educación y transformación social**
Patricia Dalmás

 **No Más Peces Treinando Árboles**
Prof. Nicolás Marone

 **La experiencia de los Consejos de Participación Liceal**
Mariana González Burgstaller, Marcela Schenck Martínez, Rocío Severino De Mattos


 **Bachillerato Internacional: una oportunidad de trabajo más allá de las currículas nacionales**
Entrevista al Profesor Alfonso Perendones


 **Brasil: cien años de desigualdad y quince de cambios educativos, hoy interrumpidos**
Federico AlvezCavanna y João Guilherme de Souza Corrêa

 **Ver no es igual a saber. La tecnología no transforma por sí misma, hay que ver en qué pedagogía viene inscripta**
Entrevista a Inés Dussel

Participar en Educarnos

Secciones:

 Más allá del aula

 Hoy se construye

 Fuera de casa

 Hombres de gigantes

 Nuestra prácticas

Te forma tu familia y te forma la escuela. Una manera de entender el alcance de la Educación

Entrevista a Noelia Campo



Foto: Juan Manuel López | Cortesía de Montevideo Portal

Actriz, comunicadora y conductora del programa «Después vemos», de TV Ciudad, Noelia Campo, nos cuenta su experiencia como estudiante en la escuela pública. Alegre y sonriente, recuerda su escuela y su barrio, anécdotas y sentires y reflexiona junto a Educarnos sobre el lugar de la educación en el desarrollo de las personas. Nos cuenta por qué se considera una abanderada de la escuela pública. Hoy su hijo asiste a la misma escuela que la vio crecer.

Contanos de tu relación con la Educación Pública. ¿A qué escuela fuiste y cómo la viviste?

Mi relación con la educación pública empieza cuando tenía cinco años e ingreso a la escuela N° 83 «Dr. Marín R. Echegoyen», que queda en Simón Bolívar y Rivera, en el año 1982. Hice hasta sexto en esa escuela. Es la única experiencia de educación pública que tengo, porque después fui a liceo privado y estudié comunicación en la Universidad Católica.

Nos contaron que te sentís como una abanderada de la educación pública, que tenés un sentimiento de

mucho cariño y de defensa ¿Por qué ese sentimiento?

Sí, yo soy muy abanderada de la escuela pública justamente por la experiencia, porque tuve la suerte de pasar siete años (porque también hice jardinera en esa escuela) y me parece que es la que junto a mi familia me formó. No solo a nivel académico, sino también a nivel de valores humanos. Ahora justo me encontré con Ester, mi maestra de segundo, por el barrio y es eso, la escuela pública está como dentro de la comunidad. Al día de hoy llevo a mi hijo también a la escuela pública, la misma escuela, y es un lugar de encuentro con la gente que está en tu barrio, con la gente que más o menos se maneja un poco como vos, o quiere lo mismo que vos

también para los hijos. Hay mucha participación de los padres en la escuela pública, ya en aquella época cuando yo iba, recuerdo que había mucha participación de los padres, que se hacían muchas actividades, que la escuela también crecía gracias a los padres. Y a mí ese vínculo me parece muy importante, porque te está educando la maestra, te está educando el cuerpo docente, pero también te está educando tu familia. Y esa apertura que tiene la escuela pública a la presencia familiar, que como padre te sientas comprometido con que esa escuela funcione y vaya para adelante, que cada vez sea mejor para tu hijo, me parece que también lo nota el niño y le genera un compromiso con su educación y su formación. Entonces a mí eso es lo que me gusta. Quizás lo noté más en la escuela que en un liceo, porque en el liceo, uno ya es más grande, más responsable, y quizás no tienen que estar tan presentes los padres en tu formación. En esa etapa, uno ya, quieras o no, va adquiriendo una personalidad. Por lo menos a mí me interesaba aprender, crecer académicamente, crecer con mis amigos y eso. Pero cuando se es niño me parece que esa apertura que tiene la escuela hacia la familia es esencial.

Se puede decir que vos sentís que la escuela formaba parte de otra casa tuya.

Sin duda. Sí, claro. Yo pasaba cuatro horas de mi día en la escuela y el grupo de amigas que saqué de ahí lo mantengo hasta el día de hoy.

Y esas amigas, ¿hoy son madres de la escuela?

No, la única soy yo. Hay madres que sí llevan a sus hijos a la escuela pública pero en otros barrios, porque se mudaron.

La vida es como es. Si se vive en Malvín, no se trae al chiquilín hasta Pocitos. Pero sí, algunas siguieron con la escuela pública, otros no, otros eligieron colegios privados. En mi caso, yo tengo muy presente esa escuela y por algo

“Soy muy abanderada de la escuela pública ... me parece que es la que junto a mi familia me formó... hoy llevo a mi hijo también a la misma escuela pública...”

también la elegí para mi hijo. Porque quería que él viviera una experiencia parecida a la que yo viví. Te forma tu familia y te forma la escuela, y te forma la gente que va a esa escuela también, no solo los docentes, también se encuentran tus pares en ese lugar. Y yo, por ejemplo ahora, que siempre fui bastante prejuiciosa antes de vivir la experiencia de eso, tengo un grupo divino de amigas, que son madres de compañeros de mi hijo, de la escuela, algunos más amigos, algunos menos, y se siente eso,

que todos los que estamos vamos hacia lo mismo, que todos queremos cosas parecidas para nuestros hijos y eso es muy interesante, porque se fortalece al tener un vínculo cercano con los padres de los niños que van a esa escuela. Creo que se fortalece esa ruta que se quiere para tu hijo y que vas a compartir con otras personas, que él va a compartir con otras personas.

Si tuvieras que recordar una anécdota, algo que te haya marcado en la etapa escolar, ¿qué podrías contarnos?

¿Qué se te viene a la cabeza?

Te forma tu familia y te forma la escuela, y te forma la gente que va a esa escuela también...

Tengo un montón de anécdotas. Siempre fui como muy «no alcahueta de la maestra» pero las maestras eran para nosotros muy importantes, estaban al tanto de tu vida, sabían mucho lo que pasaba en tu entorno, y te conocían mucho. Y me acuerdo que yo quería que las maestras fueran mis amigas.

A veces lo lograba. Pero me acuerdo que hasta el día de hoy me pasa, yo no puedo estar mucho tiempo encerrada en un mismo lugar...

Yo era «secretaria» de la maestra. Necesitaba salir de la clase. A mí me pasa hasta el día de hoy que no puedo estar todo el día en mi casa, desde que me levanté hasta que me fui a dormir. Hay gente que disfruta no hacer nada los fines de semana, pero en mi caso, cada tanto tengo que hacer un mandado, voy a pasear al perro, lo que sea. Y desde chiquita fui así. Un poco activa (risas). Entonces claro, siempre las maestras me pedían que vaya a buscar las fotocopias, o lo que sea. Yo tenía que ser la mandadera porque a mí me aliviaba. Pero en cuarto, llegué a una maestra divina, que era mucho más estricta. Me sacó la ficha al toque. Entonces claro yo era como un elemento de distorsión porque cada tanto, «¿puedo ir al baño?» Y la maestra nada, nada, no, no sé qué, no sé cuánto. Y me acuerdo que mi madre se mataba de la risa, porque le digo, mamá hasta «colitis» le dije que tenía y no me dejó salir. Cosas así. Me templó un poco el carácter. Y ahí me di cuenta que uno no puede hacer siempre lo que quiere, que tenía un poco esa personalidad.

Recuerdo también momentos con amigos. Y ahora me hiciste acordar una cosa, la templada del carácter, me acuerdo de sexto, con Beatriz. Por suerte nos habían puesto juntas a todas las amigas, que somos un grupo hasta el día de hoy. Se ve que lo hicieron con intención, porque era el último año, y terminábamos la escuela, entonces habrán pensado que tengan un año lindo. Entonces no sé por qué en un momento, separó a una y yo le escribí una carta, (porque aparte yo me sentía muy justiciera de la vida, no sé por qué) pero desde chiquita me pasaba, y entonces le escribí una carta a la maestra diciéndole que por qué discriminaba a mi amiga. Pero imagínate, siete gurisas infumables. Y al otro día tuve

Los docentes que ha tenido mi hijo algunos tienen algo que yo valoro mucho, antes que lo académico, que es lo social.

Una clase es como una mini sociedad, tienen que ejercer ese rol de moderador.

que encarar, hacerme responsable de lo que había escrito porque cuando nos fuimos al recreo me llamó Beatriz, la maestra y me dijo que quería hablar sobre la carta que escribí. Estaba muy angustiada la maestra, le expliqué por qué, no sé qué, y claro, y yo me sentí horrible, porque en realidad esa carta fue como que no vamos a decirle esas cosas, que a veces uno no piensa y que en realidad es más por temperamento. Aparte yo era bastante temperamental de chica. Me hizo pensar por qué le dije esto, ¿será así? Porque ella me dio todo un montón de argumentos de por qué había cambiado a mi amiga y argumentos válidos, por supuesto... Y además era una maestra que tenía muchos más años que yo y más experiencia. Eso también me quedó, esas cosas, van haciendo que se vaya resolviendo de forma personal y con la edad que se tiene, que en su momento serían once, doce años, una situación en la que se genera o un disgusto o algo que por más que se crea justo, no lo era. Te hacían pensar más allá. Yo recuerdo mucho a las maestras, a todas las maestras. Siempre con todos hay una anécdota o algo que nos dejó. Ester, la que acabo de contar al principio, que era mi maestra de segundo, fue la primera persona que me mostró sus sentimientos, no de debilidad, pero tuvo un problema con un niño, me acuerdo, vino la madre a hablar y tuvo reunión con la directora y no sé qué pasó. Yo vi que ella volvió con los ojos rojos, y yo la amaba, era como mi maestra favorita, entonces fui y le pregunté cómo estaba. Y me abrazó y medio que se puso a llorar, y eso para mí en el mundo adulto no existía mucho. Porque mis padres siempre fueron de no mostrarse débiles ante uno. Entonces eso para mí fue importante también porque fue sentir que la maestra confiaba en mí. Y eso para el niño es lindo, sentir que un

adulto confía en él y le confiesa algo así, tan personal o tan íntimo te da confianza en la persona que se es.

Yendo un poco a esto de la importancia del rol del educador en la experiencia de vida tuya. ¿Qué le dirías hoy a los docentes? ¿O cómo ves esa relación?

De los docentes que ha tenido mi hijo algunos me gustan más, otros me gustan menos. Pero tienen algo que yo valoro mucho, antes que lo académico, que es el tema social. El tema del comportamiento del niño dentro de un grupo, y cómo hay que fortalecer a algunos en algunas áreas, y a otros en otras. Es el rol que tiene que tener el docente. Pero cada uno que va ocupando su lugar, o se lo estigmatiza o lo que sea, es el docente el que tiene que tener el rol de allanarles el camino a esas personitas, que se les van dando roles por distintas situaciones del momento. Entonces eso lo encontré en todos los docentes. Una clase es como una mini sociedad, y para que esa clase funcione y todas las personas que pertenecen a ese grupo, se puedan desarrollar en todas sus posibilidades, en que algunas son mayores y otras son menores, tienen que ejercer ese rol de moderador y hacer ver al niño que está faltando algo, y todos tenemos que impulsar para que eso que está faltando no falte más, o así. Eso claro, de chica no me daba cuenta y eso se daba o no se daba, porque no sabía ni lo que quería decir sociedad. Pero ahora yo lo veo, eso es algo muy importante que hacen los docentes. Es fundamental. Y creo que sí, que lo fundamental en la escuela, en los primeros años es eso, que el niño aprenda dónde está viviendo y que para vivir en una sociedad como la nuestra y vivir en armonía, todos tenemos que

Los docentes que ha tenido mi hijo... tienen algo que yo valoro mucho, antes que lo académico, que es lo social... Una clase es como una mini sociedad... los docentes tienen que ejercer ese rol de moderador

Está bueno darle gran participación al niño, pero a veces el niño necesita estar un poco más estructurado.

poder ejercer nuestros gustos, a nivel de niños, las cosas que nos gusta hacer, pero también dar lugar a los otros para ejercer lo de ellos. Y eso es todo un equilibrio que me parece que lo plantea el docente.

¿Y ahora vos notás diferencias entre tu época y la de tu hijo, por ejemplo en el tema de la pedagogía, de otras cosas que se hacen?

Sí, noto. Sobre todo y por ejemplo en la forma de encarar los deberes... porque también depende mucho del docente, y ha tenido docentes variados. Hay docentes para quienes las tareas son como siempre, y otros docentes que los deberes se comparten siempre en clase y se hace como un debate.. Depende mucho del docente. Lo que sí creo que el niño tiene un respeto diferente ahora, más igualitario. Antes había una jerarquización. Cuando nosotros íbamos a la escuela estaba el maestro y se tenía que hacer lo que el maestro decía. El maestro muchas veces permitía o la maestra permitía debatir. Pero había una cosa más, «yo soy el docente». Ahora hay una cosa más pareja, que tiene algo bueno, que creo que es un poco más reflexiva desde el vínculo, que permite un poco más la reflexión. Pero por momentos yo no sé si mantener un poco esa jerarquía no sería mejor.

¿En qué estás pensando con lo de que se mantenga la jerarquía?

Porque a veces me parece que está bueno darle gran participación al niño, pero a veces el niño necesita estar un poco más estructurado. No es que el docente se ponga a la par del niño, porque eso es imposible. Pero hay cosas que está bueno, que se le da mucho más lugar al niño y a las opiniones del niño

y a la reflexión ahora, que me parece que está genial. Pero en otras áreas es el docente el que tiene que decir que eso es así.

Y a nivel social, ¿cómo es el rol docente? También hay una cosa que es nueva relativamente y es que en algunos casos hay como un cuestionamiento al rol docente, a nivel social. Situaciones de violencia...

El maestro marca mucho. Recuerdo al maestro Germán. Parecía Superman porque era igual a ¡Clark Kent! (risas). Siguiendo con el tema, yo creo que eso tiene que ver con que hoy lamentablemente hay una fractura social muy grande, bastante mayor a la de nuestra época. Creo que hay una división ahí. Creo que antes el pobre tenía otra educación. Pero en ese sentido, no estoy discriminando, pero creo que lo que sucede ahora, lo que ha pasado muchas veces con las situaciones de violencia hacia los maestros, han pasado en escuelas de contexto crítico, y creo que esa madre que va y que le pega una piña a la maestra o a la directora, lamentablemente hoy por hoy no tiene herramientas para defenderse verbalmente. O sea, defenderse porque se siente ofendido cuando a veces le empiezan a hablar de una situación del niño que quizá no se da cuenta, o no tiene la posibilidad intelectual de darse cuenta de la situación del niño, y además no tiene la posibilidad lingüística de explicarle a la maestra cuáles son sus sentimientos reales y cuál es su situación real en la vida. No lo puede componer para que se entienda. Y la única forma que siente de defensa, porque se siente juzgada por más que no se la esté juzgando, va y genera eso. En esos casos de los que hablamos es la única forma que encuentran. Porque también hay una dificultad de la gente para dialogar. Yo conozco docentes que trabajan en escuelas de contexto

crítico, que tienen que ir hasta la casa del chiquilín porque los padres no vienen, no hay caso.

Uno siempre quiere lo mejor para nuestros hijos. Y a veces se tiene que entender cuáles son las posibilidades del niño y también confiar en el maestro, confiar. Porque hay que confiar en que el maestro está capacitado para eso, hizo

una carrera, estudió, se formó, está todos los días con los niños. Hay maestros a los que se les puede decir que no se está de acuerdo, pero se tiene que tener una cuota de confianza en lo que nos dicen, porque por algo se lleva al niño ahí. No sé, eso pienso yo.

Es esa idea de la escuela como tu «otra casa», o una casa más, o una pieza más de tu vida, como una familia más grande que puede ser tu barrio, la gente de tu entorno, que compartan proyectos

de educación de los hijos. Creo que ese es un valor a rescatar.

Claro. Y para mí lo más importante en primaria, y más que lo académico, son los valores y ubicar al niño en el contexto en que se encuentra y qué es lo mejor en ese contexto para él, como para que actúe de esa manera. Más que lo estrictamente académico. Porque después eso ya en el liceo se le hinca el diente.

Te vamos a hacer un juego donde te vamos a pedir que asocies la palabra escuela y todas sus significaciones con algún elemento en concreto.

Dale, me encanta.

¿Si la escuela fuera un arte cuál sería para vos?

¿Si la escuela fuera un arte?, para mí sería teatro. Muy influenciada por mis actividades. Sí, me parece que es como un teatro porque es como uno se va haciendo en la escuela

El niño tiene un respeto diferente ahora, más igualitario... está bueno darle gran participación al niño, pero a veces el niño necesita estar un poco más estructurado.

y va también tratando de ser la persona que quiere ser. Y es también una forma de actuar, de ir probando roles. Como una escenografía. Y siempre a medida que se va cambiando, cuando se es niño que también se cambian amigos, cambian las maestras, en esto que vas viendo distintas obras.

¿Y si la escuela fuera un libro? ¿Cuál sería?

Si fuera un libro, el de Ana, Colita y Daniel. ¿Te acordás? Colita era el perrito. Era el libro en el que aprendíamos a leer. Era como el Snap de inglés, maravilloso.

¿Y si la escuela fuera una virtud humana? ¿Cuál sería?

En mi experiencia, integridad.

¿Y si la escuela fuera una canción? Imaginate que tenés que hacer una nota de la escuela y las vas a musicalizar.

¿Cuál pondrías? No vale el Himno ni el Pericón.

¡Qué difícil! ¿Puede ser una canción que me recuerde a la escuela o tiene que ser una canción símbolo de la escuela? Es que ahí me vienen temas de la época, de cuando hacíamos los bailes.. Me vienen temas de los bailes de la escuela. Me viene tipo Hit, terrible, de nuestra época. Esa la bailábamos siempre en los bailes de la escuela. Fito Páez, No voy en tren, Cambalache, Los Estómagos, también eran de esa época.

Ya tenemos musicalización de la nota (risas).

¿Y si la escuela fuera un lugar de la casa?

El living, el lugar donde se hacen muchas cosas, más social. Más de encuentros.

¿Y por último, si la escuela fuera una obra de teatro?

¡Qué difícil, no sé, ¡hay tantas obras de teatro!. Serían muchísimas obras de teatro por todas las situaciones que se dan en una escuela. Ahí vi las primeras... las experiencias lindas, pero también experiencias tremendas, nos vamos enterando de lo que nos puede llegar a pasar en algún

momento de la vida, algún día. Porque a amigos le pasan antes. Sí, sería como...una variedad de obras de teatro. Un festival teatral, ahí está.



La escuela y la memoria

Analaura Conde

¿Quién fue Otto Niemann? Esta pregunta se hizo Analaura, ex-alumna de la Escuela N°204 de Progreso, que lleva el nombre del pedagogo y que se ha constituido en una de las emblemáticas escuelas experimentales en Uruguay. En este artículo Analaura trae a la memoria su vida en la escuela Otto Niemann: el árbol de morera, el piano, canteros con margaritas en primavera, pasillos para patinaje improvisado, intercambio de meriendas, amigos del campo, y da cuenta de una escuela amplia, hospitalaria, a través de la que aprendió a sentirse parte de un mundo compartido, disponible para experimentar, “atrapar” y transformar.

Para escribir sobre el pasaje por la escuela no puedo evitar que el hecho se ligue a las emociones. ¿Por qué? Pues es improbable que alguien pueda analizar una experiencia exento de ellas, menos aún si se trata de la infancia. Es así, que intentaré cumplir con lo que se me encomendó, traer a la memoria la vida en la escuela número 204, unas cuantas décadas atrás, e intentar ver a la luz de ese pasado cosas del presente. Comenzaré de una forma, si se quiere poco convencional, pero que me resulta cómoda para el ejercicio de la escritura.

El portón de hierro pintado con colores vibrantes; el árbol de morera para investigar la producción de la seda; el piano –siempre lustrado y tentador- de la sala multiuso que Beatriz, la pianista, hacía hablar con sus

manos flacas, blancas y sus dedos finos; las tardes felices de ensayo de coro; los interminables corredores de baldosas ocre, ideales para el patinaje libre improvisado; los canteros con margaritas en primavera; las carteleras con letras de diferentes texturas y brillantinas; los sonidos entreverados de los recreos y el intercambio de meriendas; los amigos del campo y de la ciudad, de todas partes; los nombres de las maestras, Blanquita, Raquel, Elsa, Ana, que impulsaban el gusto por conocer otros lugares del globo a través de sus relatos, así como por la escritura, el dibujo, el canto, el amor por la naturaleza, y una visión del mundo que permitía identificarse dentro y en cercanía con los otros; las escaleras de hormigón y ladrillos que desembocaban en el espacio verde de las hamacas y los subibajas. Una

escuela amplia tanto en su exterior como por dentro, amplia en resonancias, en canciones, en dibujos, en saberes, en amigos, más cerca del campo y de su gente que de la ciudad, son sólo algunas de las primeras evocaciones que arriban rápidamente cuando pienso en mi tiempo en la escuela Otto Niemann.

En marzo, con olor a vendimia en las calles de Progreso, comenzaban las clases. La escuela experimental era hospitalaria, el lugar donde confluíamos todos, la más importante de las casas del pueblo, un pueblo hoy convertido en ciudad. Si me pregunto cómo influyó en mi presente mi trayecto por ella, vienen a mi cabeza, como piezas de un puzzle infinidad de aprendizajes, más allá de contenidos aprendidos cobran sentido las vivencias. Allí interactué y compartí con otros, aprendí sobre el valor de la tierra y la cosecha, rodeada de niños que venían del campo y vivían de la producción agrícola y vitivinícola. Esos compañeros sabían mucho de meteorología, ahora que lo pienso he desarrollado un gusto por los fenómenos naturales que tiene relación con lo que asimilé allí sobre los vientos, la lluvia, el granizo y las tormentas.

Compartí banco con hijos de docentes, obreros, agricultores, profesionales, desocupados, provenientes de familias diversas y con costumbres disímiles. Quizás esa fue la causa que me llevó a querer comprender determinados aspectos de la realidad, y decidir trabajar en el campo que intersecta la educación y las ciencias sociales.

Siempre me sentí en el aula, en el recreo, en la vida de la escuela integrada a un mundo compartido, desde una diferencia que no significaba relaciones diferenciadas, sino oportunidades para todos. Posiblemente mi mirada infantil fue ingenua, pero esa y otras visiones, son la base de lo que soy.

Hace años me vinculé al mundo educativo, desde la docencia primero, luego desde el trabajo social, y finalmente desde la investigación. ¿Cuánto influyó mi pasaje por la escuela experimental?, la respuesta es mucho. Tuve la suerte de ser parte de un modelo, que si bien era algo distante al primigenio -en su apogeo fundacional- al momento de mi tránsito por la escuela aún conservaba componentes del original: la mirada sobre la ruralidad, el trabajo con el cuerpo, los sentimientos, lo experiencial, la laicidad, entre muchos otros.

Hoy sigo viendo en el trabajo de los docentes entrega y dedicación, lo veo desde una perspectiva que posiblemente es alejada y un tanto atrevida –este último aspecto debido a mi rol de investigadora-, pero el intento por reinventarse para lograr mejorar sus prácticas, muchas veces en condiciones adversas, me recuerda indiscutiblemente a mi tiempo escolar, a mis maestras.

Cuando miro atrás advierto que hay cosas que se mantienen y otras que reconvertidas han perdurado hasta hoy. Sigo teniendo amigos, todos muy diferentes entre sí, quizás no hay frecuencia en encuentros presenciales, pero tengo la certeza de que están allí, con ellos compartí y aprendí.

Una escuela amplia tanto en su exterior como por dentro, amplia en resonancias, en canciones, en dibujos, en saberes, en amigos, más cerca del campo y de su gente que de la ciudad, son sólo algunas de las primeras evocaciones que arriban rápidamente cuando pienso en mi tiempo en la escuela Otto Niemann



Foto: DESCRIPCION | Cortesía de la Escuela Progreso, facilitada por Dr. Gerardo Garay Montaner

La escuela sigue estando vigente de un modo difícil de explicar, quizás tiene que ver con cuestiones intangibles de los procesos de vida y educativos, está presente en un plano emocional y emotivo cuando recuerdo momentos. También hay una conexión relativa al valor que asigné al conocimiento, a la experimentación, a la búsqueda, y agradezco todo lo que me dejó ser partícipe de ese tiempo.

Fui poco consciente de la obra de Otto Niemann hasta hace relativamente poco. Sin embargo me cautivó conocer su historia y su trabajo. Coincide con algunas frases que escuché de niña, tanto de maestros como de vecinos: “tenemos la suerte de tener la escuela experimental en Progreso”.


Son muchas las figuras de nuestra escuela pública partícipes de experiencias innovadoras así como productoras de teoría pedagógica, de las cuales poco o nada sabemos. Sin embargo, es allí, en el campo de la implementación de la política educativa, en la intersección de la praxis y la teoría, donde cobra valor la trayectoria recorrida por maestros como Niemann, impulsor de posturas no siempre coincidentes con las estatales, con una perspectiva de la educación racional y dispuesto a llevar adelante rupturas para lograr la transformación.

Su obra, lejana en el tiempo pero vigente, hizo que indagara sobre él poco después de mediados los años noventa, es decir, una vez que la escuela número 204 fue llamada con su nombre.

Compartí banco con hijos de docentes, obreros, agricultores, profesionales, desocupados, provenientes de familias diversas y con costumbres disímiles.

Hoy, al conectar las viejas connotaciones con la tarea de una escuela integradora, abierta a la comunidad, al descubrimiento, revalorizo la oportunidad de haber pasado por ella, en tiempos en donde a pesar de estar tensionada la libertad, existió como un territorio sin límites para el desarrollo del pensamiento, la creatividad, el respeto a lo diverso, el lugar donde participé de la maravillosa experiencia de aprender. Quizás también afectó, por así decirlo, mi forma de ver el mundo, siempre lo sentí posible de atrapar, de decodificar, y de transformar, eso al parecer tiene mucho de

Hoy sigo viendo en el trabajo de los docentes entrega y dedicación.

coincidencia con la concepción de la escuela nueva. Cierro este ejercicio de la escritura con alegría, pues he podido reencontrarme con una parte importante de mis raíces y con una visión de la escuela pública alentadora, que sigue viva en cada práctica que encierra creación, innovación, dedicación y respeto por las realidades de los niños que las habitan. 

Analaura Conde

Analaura ha desarrollado su formación, fundamentalmente, en instituciones de educación pública. Asimismo, su vínculo con el campo educativo se traduce en sus inserciones laborales, tanto desde sus inicios en la docencia indirecta en la educación media, como en la actualidad a través de la formación de docentes y la investigación educativa. Se desempeña como investigadora en la Dirección de Evaluación y Estadística del CODICEN - Administración Nacional de Educación Pública, es consultora para la UNASUR, y docente de Metodología de la Investigación en el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Analaura nos cuenta que le gusta el arte y ha pintado “algunas cosas parecidas a cuadros”, ha intentado escribir desde hace años, y en algún momento también cantó. Otra de sus pasiones ha sido desde siempre la cocina, y también desde siempre le gusta viajar.



Santa Catalina: Arena y redes en el aula

Amparo Delgado

Amparo es una convencida de que con la educación se puede transformar la vida de las personas. Desde su práctica profesional como maestra de aula y como referente de gestión en proyectos culturales, reflexiona sobre lo que significa el rol del educador en contextos donde las referencias adultas parecen ser significativas para la comunidad de pescadores de Santa Catalina. Desde una narración que nos transporta al momento en que sucedió el episodio, encontramos la historia de una maestra que con su fuerza de juventud y esperanza, logró llegar a lo más profundo de las virtudes de una comunidad de pescadores que necesitaban ser visibles para entender que ellos también cuentan con fortalezas para compartir. He aquí un pasaje por su vivencia.

Me bajo del ómnibus tras una hora y media de recorrido, varios barrios, un puente y algo parecido a una ruta. Voy de destino a destino, casi. El único ómnibus que me sirve es el 186 con destino a Santa Catalina y tiene una frecuencia de 45 minutos. Si lo pierdo, debo hacer trasbordo en el Cerro, para intentar tomar el otro ómnibus que entra al barrio.

El lugar es muy particular. Estamos terminando febrero y la gente anda de ropa de playa por las callecitas de balastro, entra y sale de casas humildes, limpias, bien pintadas. Niños corren y andan perros por donde mires. Llego a la escuela y me conmueve su sencillez y belleza a la vez. Más adelante, voy a descubrir que la construyeron los vecinos, haciendo colectas puerta a puerta y pidiendo

donaciones de bloques. Cuentan, con enorme orgullo, que la planchada fue obra de las mujeres.

Conocí Santa Catalina en el año 2001, con mi recién conseguida efectividad, casi casi a la salida del Instituto Normal. Llegué allí por Daniel, un maestro conocido, al que solo había escuchado hablar con amor de la escuela en la que trabajaba y ahora había logrado elegir la efectividad en ella. Tuve la suerte de que su turno en la elección fuera apenas unos lugares antes que el mío, por lo que al escuchar que se iba el cargo en la 309 con él, fue lo que repetí como un loro cuando me llamaron a mí al mostrador. No tenía idea de dónde quedaba, si tenía ómnibus, quién era su directora, no sabía nada. La elegí, por pura imitación y algo de intuición.

Eran años duros esos. Uruguay todo vivía una crisis económica y un deterioro social que hacía años no vivía. O no sentía. El desempleo aumentaba, las políticas sociales eran magras, las escuelas pasamos a ser actores claves en los procesos de la gente, incluso en la alimentación de sus hijos, ya que muchas veces éramos la única comida del día de los niños y niñas. Santa Catalina (al igual que casi todo el oeste de Montevideo por su historia productora y obrera), era un barrio de trabajadores sin trabajo. En aquel entonces tenía un gran asentamiento, un barranco, un monte verde, una playa preciosa con puertito y todo, y una gran comunidad de pescadores, que solían ser parte de un circuito de pesca artesanal que se movía por la costa desde el oeste, hasta Valizas en Rocha, siguiendo las corrientes de los peces. Pero, como todas las actividades productivas, la pesca estaba mermando, y la pobreza se veía ya instalada en los ranchos costeros que ellos se fabricaban, por austeros y por transitorios.

La pesca artesanal es una actividad de enorme sacrificio. No tiene horario porque depende de los momentos en que hay peces en abundancia. Hay que enfrentar riesgos del viento, las lluvias, las corrientes marinas. Hay que conocer muy bien este oficio que impone varios requisitos. Es necesario pedir permiso a las autoridades para entrar al río. Los hombres son los que suben a las barcas, cosa prohibida para las mujeres («te arruinan la pesca», decían como hablando de ciencia); ellas solo intervienen cuando la barca está en la arena. Los niños colaboran con el armado del palangre, no

importa si es de madrugada o si mañana hay escuela. Si hay buena pesca, todos trabajan. Esa tarea es la que los mantiene, por eso todos colaboran en ella.

En la escuela, los niños y niñas de las familias de pescadores solían ser los que tenían los peores resultados. Muchos recursaban el primer año, tenían desarrollos psicomotores desfasados a lo esperable para la edad y quedaban perdidos, muchas veces, en la dinámica de grupos numerosos. Yo era maestra de primero por entonces, y un año experimenté aquello

Conocí Santa Catalina en el año 2001, con mi recién conseguida efectividad,... Llegué allí por Daniel, un maestro conocido, al que solo había escuchado hablar con amor de la escuela en la que trabajaba...Eran años duros esos... El desempleo aumentaba, las políticas sociales eran magras, las escuelas eran actores claves, incluso en la alimentación de sus hijos

de pasar con gran parte del grupo a segundo, intentando acompañar el proceso de muchos de esos niños y niñas que requerían de más tiempo para consolidar los avances. Varios de ellos, eran los dedicados a la pesca. Ese año, en ellos estaba mi mayor inquietud.

Desde que llegué a esta escuela, el tema de la pesca artesanal me generaba enorme curiosidad. Me maravillaban todos los saberes que manejaban para realizar esa tarea tan poco valorada en el barrio y en la escuela. Al salir a las cinco de la tarde solía quedarme conversando con ellos, o pasaba por las casas por algún tema de la escuela, y siempre terminaba en un mate y una master class acerca de los ríos, las corrientes, el clima, las nubes, la diversidad de las especies y su comportamiento, los mitos que se tejen en torno esta actividad. Los niños de estas familias manejaban toda esa información, a borbotones, y sin titubeos podían explicar lo que fuera. El contraste era tremendo. Todo ese conocimiento para nada servía a la hora de evaluarlos para definir una

promoción o medir sus resultados académicos. En el aula eran introvertidos, desorganizados en el uso del cuaderno e incapaces de registrar una progresión numérica. Muchas veces no podían ni reconocer su propio nombre escrito.

Fue así que un día, al terminar la tarde, sentada en la terminal esperando el ómnibus, surgió la idea. Había que poner en el centro de la mirada a estos niños. Tenían que poder sentirse protagonistas por un tiempo. Había que amplificarles la voz.

Todas esas ideas desordenadas en un recorrido de ómnibus terminaron en una experiencia bien planeada y ejecutada en varios tramos, con un fin que nos convocó a todos en el grupo: montar un museo. Sí, un museo en la clase, todo el piso tapado con arena y varios objetos y carteles que conformaban una muestra museográfica de lujo. Los niños (eran todos varones) hijos de los pescadores y sus familias, fueron los responsables de la curaduría de la muestra. Ellos realizaron el relato, el montaje, y hacían de guías a toda la escuela y a vecinos que se arrimaron al conocer la noticia. Pero todo el grupo puso pienso y cuerpo en el proceso.

No sé si hoy podría cuantificar el impacto de esta experiencia en sus vivencias de entonces. Sí recuerdo, nítidamente, la alegría de ellos y la mirada y escucha atenta de los otros. Recuerdo el

En la escuela, los niños y niñas de las familias de pescadores solían ser los que tenían los peores resultados... Al salir a las cinco de la tarde solía quedarme conversando con ellos, o pasaba por las casas y siempre terminaba en un mate y una master class acerca de los ríos, las corrientes, la diversidad de las especies... Los niños de estas familias podían explicar lo que fuera... pero ese conocimiento para nada servía a la hora de medir sus resultados académicos... Había que poner en el centro de la mirada a estos niños

acarreo de los baldes de arena, las familias de manos involucradas, y el entusiasmo con que transitamos todos en ese salón por aquellos días. Puedo también identificar con claridad, la trascendencia que tuvo en mi vida toda, aquella y tantas otras cosas vividas en esa escuela. La energía y la bronca contra la injusticia social, con la que me subía a ese 186 cada día. La satisfacción de los logros y la frustración y la rabia de las que salían mal. El afecto recibido de las familias, muchas con las cuales sigo en contacto hasta hoy, luego de tantos años de no trabajar más allí. La sensación de confianza plena con la que planteaba mis ideas y mis inquietudes a la directora y la secretaria de entonces, que nos dejaban hacer sin prejuicios y con apoyo absoluto. La convicción de trabajar con amigos, con compinches, con compañeros dispuestos a dedicar mucho más de las horas que declaraba nuestro salario.

Tenía 24 años cuando llegué a esta escuela. Nunca quise tanto mi trabajo de túnica blanca como allí. Descubrí en ese lugar el enorme campo que tiene nuestra profesión y me despertó una tremenda sed de salir a recorrerlo. Trabajé unos años más en Santa Catalina, luego me trasladé a la Villa del Cerro, pero al poco tiempo estaba trabajando como maestra, integrando equipos interdisciplinarios en proyectos sociales diversos, fuera del sistema formal. Llegué también a trabajar en un museo municipal, con su eje en la

Memoria y los Derechos Humanos, lo que fue un enorme privilegio. Hoy soy parte de un equipo de maestras en un proyecto pedagógico de un sindicato de trabajadores, con niños y niñas en edad escolar, que crece, se transforma y se fortalece, hace más de 40 años. Y yo, que estoy cumpliendo 18 años como maestra, sigo llena de consecuencias de mi trayecto en Santa Catalina.

Voy mirando curiosa por la ventana abierta desde hace una hora y media. Hace calor en este mediodía en que va terminando febrero. Ya estoy un poco inquieta, temo haberme pasado de parada. De repente, para el ómnibus. «¡Destino!» grita el guarda. Sin duda es para mí, pero lo grita como si fuera para todos. ✍

Amparo Delgado

Amparo nació en México en el año 1976 pero vive en Uruguay desde las primeras elecciones que tuvo el país tras la apertura democrática en el año 1984. Se crió en un ambiente teatrero, rodeada de intelectuales, docentes y artistas, que seguramente la marcaron en todos sus intereses. Fueron dos de sus maestras en etapa escolar nos cuenta, una de México y otra de acá, las que la motivaron a ser maestra. Luego se fue cruzando con colegas, amigos y amigas, de los que aprendió tanto más que lo que pudo hacer sola. Hoy es quien coordina el proyecto de Extensión Escolar de AEBU. Disfruta mucho de eso, de su familia, de sus dos hijos, de las juntadas con amigos robadas a la semana y de todo lo que falta por delante, afirma.



Acampa Comunidad: una narrativa para compartir

Edu. Soc. Laura Ruiz y Mag. Luisa Suárez

Ir de campamento puede ser mucho más que aprontar la lista de equipaje, preparar el sobre y reservar el traslado y el alojamiento. Es una oportunidad para desarrollar valores educativos. La pedagogía desde los vínculos, la construcción de redes locales y proyectos colectivos, la práctica de enseñanza desde lo lúdico, el compromiso y nuevas formas de sociabilidad. Eso viene pasando en Colonia Nicolich y lo narran reflexivamente para Educarnos dos de sus referentes.

La siguiente narración sintetiza el proceso de trabajo de *Acampa Comunidad Nicolich*, proyecto enmarcado dentro del programa de Campamentos Educativos de la ANEP que consiste en crear y gestionar un campamento en un territorio socioeducativo, en este caso, en el Municipio de Nicolich. Para ello se realiza un trabajo de construcción conjunta con la comunidad en sentido amplio, durante un período de seis meses. Compartimos aquí en qué consiste el Acampa Comunidad (AC), de qué trata la experiencia, quiénes participaron y finalmente abrimos reflexiones sobre el para qué de lo educativo y en qué contribuye, en este sentido, el AC. Invitamos a recorrer y dialogar con la narración de la experiencia, deseando que dicha lectura ofrezca insumos para recrear la tarea educativa en comunidad.

Acampa Comunidad

Acampa Comunidad se inscribe en el Proyecto de Campamentos Educativos (CE) desde el año 2013. Durante el año 2014 y 2015 se desarrollaron tres experiencias de AC. La de 2016 es la cuarta edición de este proceso de trabajo.

Se crea el Acampa para generar acciones colectivas que mediante la convivencia disfrutable y metas comunes impacten positivamente en la comunidad involucrada, en las instituciones educativas y en la trayectoria escolar de cada participante. Se propone vivir la educación en y desde la comunidad, fortaleciéndose los procesos de articulación, de diálogo y la construcción de proyectos y productos colectivos socioeducativos. Entendemos

al AC como una forma de hacer educación fuera del aula, una forma de aprender a convivir, de vincularnos entre pares, de relacionarnos positivamente entre adultos, jóvenes, niños y niñas, vecinas y comunidad.

El Acampa tiene su base metodológica en el trabajo lúdico, donde se contempla al juego como construcción cultural y manifestación privilegiada del mismo, pero que no se agota en él. Es una apuesta pedagógica de vínculos humanizados y afectuosos, asumiendo con responsabilidad y constancia la autoría y narración de la propia historia, entrelazada con múltiples historias, que hacen a cada sociedad y a su cultura.

La experiencia del Acampa en el Municipio Nicolich

El desarrollo del AC se estructura en tres etapas de trabajo: pre campamento (diseño y gestión previa); implementación del campamento (materialización) y post campamento (evaluación).

El *pre campamento* es sustancial para que los actores involucrados puedan construir, mediante un trabajo conjunto un proyecto común que se materializa en la creación de la Comisión Organizadora (CO). La misma representa una plataforma pedagógica mediante la que se pone en diálogo a la multiplicidad de actores del territorio socioeducativo. Esta tiene como encomienda, en un primer momento, la identificación de las problemáticas locales y la negociación para la selección sobre qué aspectos intervenir en el territorio. A partir de ahí se construyen los objetivos específicos de cada experiencia, los contenidos y se diseña el formato particular de cada propuesta.

Uno de los principales desafíos para esta etapa es poder encauzar las demandas, sensaciones, motivaciones y opiniones de la CO en el proceso de diseño de la propuesta manteniendo los objetivos de la política educativa en la cual está inscrita.

Se trabajó en conjunto con las redes de la zona para ofrecer la experiencia al Municipio de Nicolich e identificar temáticas de interés para la comunidad que pudieran abordarse mediante el AC. Se identificó la necesidad de trabajar con adolescentes y jóvenes, involucrándose a las organizaciones que trabajan con dicha población; se realizó un relevamiento en torno a las distintas miradas sobre la realidad del Municipio de Nicolich, las juventudes y los posibles aportes del Acampa.

Se crea el Acampa para generar acciones colectivas que mediante la convivencia disfrutable y metas comunes impacten positivamente en la comunidad involucrada, en las instituciones educativas y en la trayectoria escolar de cada participante. Se propone vivir la educación en y desde la comunidad...

La CO estuvo integrada por referentes adultos y referentes jóvenes de los grupos participantes del Liceo N° 15 de Nicolich, *Jóvenes en Red*, Centro Juvenil La Frontera y la UTU con representación de sus propuestas en los tres barrios (Aeroparque, Empalme y Colonia Nicolich). A su vez participaron representantes de Juventud de la Comuna Canaria, Red Todos por la Educación, Secretaría de Deportes, Coordinación de Campamentos Educativos, Unidad Coordinadora de Integración Educativa Canelones Este, Policía Comunitaria y Cooperativa de Trabajo *Homoludens*.

El trabajo con la CO supuso relevar ciertas problemáticas del Municipio de Nicolich; definir los objetivos y alcances; diseñar conjuntamente la propuesta del Acampa;

coorganizar y viabilizar la ejecución del campamento, y en la etapa post campamento la evaluación de lo realizado.

Los objetivos que se definieron desde la CO fueron los de generar el antecedente de un proyecto educativo con jóvenes que potencie y enriquezca las experiencias que vinculan educación y comunidad en el Municipio Nicolich; promover la diversidad de metodologías y formatos pedagógicos que enriquezcan las trayectorias educativas de los sujetos; ensayar y optimizar distintas formas de vincularse que promuevan una convivencia disfrutable y cuidada; resignificar la imagen de las juventudes y las posibilidades de incidencia de las mismas en su comunidad.

Implementación: *Delivery de Juventudes*, una estrategia de mediación.

El AC toma la forma del *Delivery de Juventudes*, creada en esta edición para dar respuesta a las inquietudes y miedos planteados por adultos y jóvenes. Dicho formato buscó amplificar las voces de los jóvenes a través de intervenciones artísticas llevadas a la comunidad en forma de *deliverys*. Estas intervenciones (de modalidades efímeras y permanentes) apostaron al fortalecimiento de los procesos de sentido de pertenencia y construcción colectiva en las comunidades en las cuales circulan, reconocen o identifican las juventudes del Municipio de Nicolich (Aeroparque, Colonia Nicolich y Empalme Nicolich). El *delivery de juventudes* fue una estrategia particular para este AC con la intención de contribuir con la disminución de barreras simbólicas entre los tres barrios de Nicolich,

así como también dinamizar la circulación e interacción entre estos tres espacios.

La CO seleccionó los lenguajes artísticos a trabajar con los jóvenes y los lugares donde se realizarán las intervenciones, resultando la siguiente nomenclatura:

- **Pintura Comunitaria:** en la senda peatonal de la rotonda de empalme Nicolich entre las ruta 101 y 102.
- **Percusión:** propuesta efímera a presentarse en la Escuela N° 264 de Aeroparque.
- **Cuerpos expresivos:** presentación coreográfica en la plaza del «Shopping Costa Urbana».
- **Escultura Comunitaria:** en la Plaza «Fraternidad» y el Centro Comunitario de la Colonia Nicolich.

El *delivery de juventudes* finalizó en el campamento de dos días y una noche en el que se aplicaron los acuerdos generados previamente en consenso, actividades lúdicas propias del campamento educativo, instancias de convivencia disfrutable y un proceso de trabajo en formato de taller con diferentes artistas y lenguajes expresivos. En ese tiempo los acampantes integraron distintos conocimientos para luego compartir e imprimir en la comunidad sus voces, sus miradas, sus aprendizajes.

El campamento se realizó el 10 y 11 de noviembre del 2016 en las canchas del *Champagnat*; participaron alrededor de 80 personas jóvenes y adultas. Cabe destacar que la

Posibilitó el relacionamiento pacífico independientemente de su procedencia; el reconocimiento positivo de realizar acciones colectivamente y la búsqueda de la mejora de las condiciones de cada comunidad.

infraestructura, así como los servicios necesarios para la implementación del campamento, fueron gestionados a nivel local. Esto transformó la percepción de los participantes de las posibilidades del territorio también en este aspecto.

Post campamento: evaluación

La etapa final del AC tuvo distintos momentos de evaluación y reflexión con relación a la experiencia. Presentamos una síntesis de las evaluaciones para dejar presentes las voces de los actores.

Desde las voces de los acampantes fue una experiencia de convivencia disfrutable y la mayoría de las evaluaciones señalan que se sienten bien y cómodos. Un factor a destacar es que la mayoría de las personas participantes no se conocían previamente debido a la escasa circulación existente entre los barrios. El clima disfrutable contribuyó al encuentro entre jóvenes y adultos desde sus particularidades, siendo esto una potencia para la construcción del vínculo y no un inicio de enfrentamiento.

Posibilitó el relacionamiento pacífico independientemente de su procedencia; el reconocimiento positivo de realizar acciones colectivamente y la búsqueda de la mejora de las condiciones de cada comunidad.

En los acampantes queda la experiencia de otra forma de aprender desde lo lúdico, lo creativo, lo expresivo y lo artístico, que facilita a la vez lo vincular.

En los acampantes queda la experiencia de otra forma de aprender desde lo lúdico, lo creativo, lo expresivo y lo artístico, que facilita a la vez lo vincular.

Este tipo de proyectos nutre el acontecer educativo y diversifica las modalidades de la pedagogía en el Uruguay

El AC se basa en desarrollar acciones educativas sostenidas en la grupalidad, dando cuenta los participantes de la potencia de lo colectivo y el reconocimiento de los frutos del trabajo colaborativo. Jóvenes, docentes, educadores, referentes comunitarios vivieron la experiencia de ser constructores en/de/para su comunidad.

Reflexiones finales sobre la experiencia

Pensar en el para qué del Acampa, nos lleva a reflexionar en relación al para qué de este proyecto. El Acampa Comunidad propone una metodología que permite trascender los muros y las inscripciones institucionales tradicionales, tomando como plataforma pedagógica al propio territorio.

Al cambiar el espacio de ejercicio de lo educativo abrimos la vía para que los participantes puedan transitar otros lugares; promoviendo (en este caso) que jóvenes y adultos se encuentren como autores, cogestores, productores e incidiendo concretamente en su comunidad.

La convivencia, el estar-juntos en tiempos de individualismo (Garcés, 2010); no es algo dado: es algo a construir y aprender (Frigerio, 2004), sobre todo en estos tiempos de severa estigmatización sobre ciertas poblaciones, en este caso, sobre los jóvenes. En este sentido, el AC brindó la posibilidad de que los encuentros entre las personas pares, así como el encuentro intergeneracional fuera desde el reconocimiento recíproco (Honneth, 1997), corriendo los prejuicios de

unos sobre otros que colaboran en lógicas de exclusión y desigualdad social.

Sucedió una experiencia de convivencia, mediada por la tarea de concreción de objetivos comunes, que son visibles y tangibles para quienes participaron – deliverys de juventudes- y que generan el antecedente de que la construcción colectiva que involucra a las juventudes en Nicolich es posible. Esta mediación fue vehiculizada por diversos lenguajes artísticos y una metodología lúdica que toma como punto de partida «el estar juntos», tensiona las individualidades e invita a «construir juntos» en un campo pedagógico cuidado, de confianza y de disfrute.

Finalizamos esta narración con la convicción de que este tipo de proyectos nutre el acontecer educativo y diversifica las modalidades de la pedagogía en la Uruguay; es un antecedente para futuras experiencias de innovación educativa y de flexibilización de las lógicas institucionales, para generar una educación

más humanizada, disfrutable, desafiante y que invita a una construcción de la educación en y para la vida en comunidad. ✍

Referencias bibliográficas:

Frigerio, G. (2004) *La (no) inexorable desigualdad* –para la Revista CIUDADANOS, (2004).

Garcés, M. (2010). *¿Qué podemos hacer? O sobre las intimidades de la crítica*. Recuperado de: http://artesespectaculos.uclm.es/archivos_subidos/textos/379/Marina%20Garcés-que%20podemos%20hacer.pdf

Honneth, A. (1992) *La lucha por el reconocimiento. Para una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España. Critica Grijalbo Mondadori Ediciones. (1997).



El circo como espacio de educación y transformación social

Patricia Dalmás

✍ Nuestra prácticas

Aprender a pedir soporte y dar contención a otros, es parte de aprender a conocerse y aceptarse, de conocer y aceptar a otros, y en definitiva de aprender a convivir, en un camino que nos puede llevar a destinos imprevisibles, como lo ha sido para adolescentes y jóvenes que han vivido la experiencia de El Picadero y hoy recorren el Mundo.

Luisa Suárez estudió Ciencias de la Educación en la Universidad de la República y luego realizó una Maestría en Artes Visuales y Educación en la Universidad de Barcelona. Socia fundadora de la Cooperativa de Trabajo Homoludens en 2005, sigue vinculada a la misma desarrollando formación y apoyo pedagógico en diferentes proyectos educativos en territorio. Ha sido docente en Educación Social en CFE, en Licenciatura de Recreación de la UCUDAL y en Licenciatura de Educación Física en IUACJ. Actualmente realizando trabajos de sistematización pedagógicos desde metodologías visuales.

Laura Ruiz estudió Educación Social y Tecnicatura en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación. Socia fundadora de la Cooperativa de Trabajo Homoludens en 2005, sigue vinculada desarrollando formación y apoyo pedagógico en diferentes proyectos educativos en territorio. Docente en formación de Educación Social en CFE. Participa de instancias de formación continua y producción intelectual sistematizando su trabajo en el campo social y educativo.

En los últimos 15 años Uruguay ha sido testigo de un resurgimiento de las artes circenses con una nueva estética y ocupando distintos escenarios, diferenciándose del emblemático circo tradicional y circo criollo característicos del Río de la Plata.

Este resurgimiento se ve reflejado en la cartelera de espectáculos montevideana, en el espacio público (plazas, parques, etc.) y en las propuestas educativas a nivel formal e informal del ámbito público y privado.

En el ámbito educativo, a partir de 2008 se incluye el circo como contenido en los programas de educación física escolar, y el Instituto Superior de Educación Física ofrece cursos optativos específicos.

En paralelo se multiplican las propuestas de corte educativo - recreativo en ámbitos no formales tales como: programas culturales públicos, centros culturales auto-gestionados dedicados a las artes circenses, proyectos educativos de organizaciones de la sociedad civil, academias privadas de danza, teatro, etc. En general son llevadas adelante por artistas vinculados al circo, no necesariamente formados como docentes.

El circo puede ser entendido no sólo desde su dimensión artística, sino que desde una mirada docente puede constituir un ámbito de gran riqueza y potencial, dada su multidimensionalidad.

Como manifestación artística, el circo habilita el desarrollo de habilidades expresivas, de la sensibilidad, de la subjetividad. La experiencia artística genera

hábitos de investigación, de transformación, de creación, de búsqueda de alternativas y de transgresión del orden establecido. El circo nos coloca como sujetos en situaciones no cotidianas desde las cuales nos empuja a exponernos, a observarnos y a sentirnos.

El circo habilita el desarrollo de habilidades expresivas, de la sensibilidad, de la subjetividad. La experiencia artística genera hábitos de investigación, de transformación, de creación, de búsqueda de alternativas y de transgresión del orden establecido.

A nivel vincular y como práctica colectiva, el hecho de exponerse y exponer a los otros a situaciones de riesgo (que debe ser siempre controlado) promueve el cuidado de uno mismo y del otro. Nos enfrenta permanentemente a confiar, a contener, a sostener; nos permite trabajar la cooperación, la solidaridad y la autoestima.

Por su diversidad de disciplinas y su vinculación directa con la danza, el teatro, la música y hasta las artes plásticas, abre un abanico enorme de posibilidades a la hora de construir una propuesta educativa que tome en cuenta los intereses, subjetividades y potencialidades

de sus participantes. Cada uno puede encontrar un lugar o rol en el que se sienta cómodo, donde sus particularidades se conviertan en fortalezas y sus capacidades se organizan en función del colectivo, generando procesos de construcción de identidad desde la diversidad y respeto.

En Uruguay y la región los proyectos vinculados al circo tienen una fuerte impronta de autogestión y trabajo en red. Consideramos que estos rasgos identitarios son a la vez valores a transmitir y pueden convertirse en contenidos educativos. Además favorecen la asociación con instituciones públicas, privadas y comunitarias para la implementación de esas propuestas.

La construcción de aprendizajes mediante metodologías de taller, en los que se pone en juego la creatividad y la expresividad, la reflexión, el compromiso con el entorno y el trabajo colaborativo, son claves fundamentales para la promoción de procesos significativos de participación y construcción de ciudadanía.

La experiencia de El picadero

El Picadero surge como un espacio cultural dedicado al circo, autogestionado por un colectivo de artistas, técnicos, docentes y gestores. Se inicia en el 2005 con la intención de desarrollar el circo en Montevideo y su nombre hace homenaje al espacio escénico de circo tradicional, como sinónimo de pista o ruedo. Fue el primer espacio con estas características y ha sido referente en el rápido desarrollo del circo en Uruguay en los últimos 13 años.

En 2010 se constituye como asociación civil sin fines de lucro con el objetivo principal de promover y difundir el circo en Uruguay desde sus dimensiones artística, recreativa y como herramienta de transformación social.

Sus objetivos específicos son:

- Generar oportunidades de formación y desarrollo profesional para artistas, técnicos, docentes y gestores vinculados al circo contemporáneo.
- Promover al acceso democrático y la participación en las manifestaciones artísticas, en particular las artes circenses, y la formación de público.

- Contribuir a la instalación, desarrollo y legitimación del circo social en Uruguay.

A partir del 2013 funciona en la ex-fábrica textil Campomar, espacio cedido en comodato por el Municipio C.

En 2016 *El Picadero* se alía con *Cirque du Monde*, programa de circo social del Cirque du Soleil, para desarrollar un programa de formación en Montevideo y un encuentro regional de organizaciones vinculadas al área. A partir de este empujón aquel propósito empieza a cobrar fuerza.

Según la definición de Cirque Du Monde, el circo social es "Un planteamiento de intervención social innovador basado en las artes circenses. Se orienta a poblaciones cuya situación social y personal está marcada por la vulnerabilidad (...)

El circo social es "Un planteamiento de intervención social innovador basado en las artes circenses. Se orienta a poblaciones cuya situación social y personal está marcada por la vulnerabilidad"

En esta óptica, el aprendizaje de las técnicas de circo no constituye un fin en sí mismo, sino que busca ante todo el desarrollo personal y social de los participantes para favorecer la formación de su autoestima, la confianza en los otros, la adquisición de habilidades sociales, el desarrollo del espíritu de

ciudadanía y la expresión de su creatividad y de su potencial"¹. (Cirque Du Monde, 2014:6)

A partir de esta definición, Cirque du Monde propone una metodología de trabajo. Acercarnos a esta metodología y a las experiencias de proyectos consolidados en

¹ Cirque Du Monde (2014) Cuaderno Participante. Formación en Circo Social - Parte 1. P.6

la región, aportó un marco de referencia claro y la validación o legitimación de prácticas que en Uruguay ya se venían desarrollando, por parte de El Picadero y otras organizaciones. A la vez, nos llevó a vislumbrar la posibilidad de un proyecto sistemático y sostenible.

Desde sus inicios los grupos que se conformaron se han caracterizado por integrar jóvenes con perfiles diversos en barrios de procedencia, nivel socioeducativo y vinculación con el arte. Y es desde esa diversidad que se construyeron grupos de pertenencia donde sus intereses y accionar exceden lo concreto de la práctica del circo y de alguna forma encontraron en la experiencia una ruta posible de formación y profesionalización.

Luego de 13 años de trabajo continuo reconocemos algunos procesos interesantes en jóvenes que transitaban por la experiencia del *El Picadero* y hoy continúan vinculados al circo.

Al día de hoy identificamos jóvenes emprendedores, compañías de circo consolidadas; profesionales en áreas de producción, gestión, técnicos, diseñadores; artistas que viajaron a continuar su formación profesional en el extranjero (Francia, Italia, Argentina, Brasil, Chile entre otros); educadores, docentes e investigadores que focalizan su trabajo en el circo.

Desde lo anecdótico destacamos que algunos de los primeros jóvenes que transitaban por

la experiencia de formación y gestión de *El Picadero* y luego de una larga trayectoria, conforman la Compañía de circo Tranzat, proyecto artístico que surge de la cooperación entre una compañía francesa y el colectivo uruguayo; cuenta con una carpa de circo propia, integra un equipo de artistas, técnicos y productores que sostiene su actividad de forma ininterrumpida y ha recorrido varios puntos del país y del extranjero.

El Picadero sostiene desde el inicio, propuestas para niños/as y adolescentes a través del aprendizaje de técnicas y prácticas corporales, y juegos expresivos. En torno a estos contenidos se apuesta a trabajar por un lado la dimensión grupal (el trabajo colaborativo, los cuidados y la creación colectiva), y la dimensión individual y la dimensión subjetiva, habilitando a que cada niño/niña o adolescente pueda encontrar en la diversidad que ofrece el circo, un lugar donde disfrutar y desarrollar sus potencialidades y preferencias.

El trabajo sostenido de años llevó a que el primer grupo de niños y niñas surgido en 2006, hoy jóvenes, se consolide como colectivo y como principal experiencia para la construcción del proyecto de circo social de *El Picadero*.

Estas jóvenes, en su mayoría mujeres, se han consolidado como grupo, ampliando sus intereses y asumiendo nuevas responsabilidades, con capacidad de gestión y organización, cumpliendo roles de colaboradores, técnicos y talleristas

en los diversos proyectos que ejecuta El Picadero.

Al día de hoy identificamos jóvenes emprendedores, compañías de circo consolidadas; profesionales en áreas de producción, gestión, técnicos, diseñadores; artistas que viajaron a continuar su formación profesional en el extranjero (Francia, Italia, Argentina, Brasil, Chile entre otros); educadores, docentes e investigadores que focalizan su trabajo en el circo.

La permanencia del grupo en el tiempo, su compromiso con *El Picadero* como espacio y como proyecto cultural, sus intereses artísticos y sociales, así como sus capacidades de creación, reflexión y propuesta fueron las condiciones favorables para la cristalización de un proyecto socioeducativo.

Actualmente el trabajo con este grupo se centra en los siguientes ejes:

- **Formación artística:** contenidos específicos de circo, vinculados a la técnica y entrenamiento, la danza y el teatro.
- **Gestión de proyectos culturales:** análisis y diferenciación de roles en procesos producción y gestión de espectáculos y ciclos dirigidos a adolescentes de instituciones educativas. Postulación a convocatorias culturales estatales, generación y captación de fondos.
- **Prácticas de intervención social:** instancias de formación teórica-práctica, planificación y ejecución de ludotecas y talleres con niños.

Participación en proyectos específicos de intervención con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social.

En Uruguay varios programas estatales, proyectos ejecutados por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), y colectivos independientes, toman el circo, las artes escénicas y otras expresiones artísticas como herramientas, para la construcción de propuestas de corte social con jóvenes.

El pasaje por la formación de *Cirque du Monde*, el



contacto con otros proyectos locales y regionales afines y el trabajo sostenido con *Colgante Circo*, generan un contexto favorable para el desarrollo de un proyecto sistemático y sostenible.

Como componentes de este proyecto a largo plazo desde 2016, *El Picadero* ha ejecutado proyectos puntuales, algunos en convenio con organismos estatales y otros autogestionados generado junto a un colectivo de docentes, técnicos y artistas a fin de promover y construir nuevas formas de intervención. Algunos aspectos que tienen en común estos proyectos y que entendemos como guía para definir las acciones son:

La generación de instancias de intercambio y participación

donde los jóvenes asumen un rol protagónico liderando espacios donde comparten conocimientos, exploran nuevas propuestas y generan conocimiento.

Trabajo en red y colaborativo entre organizaciones e instituciones públicas, comunitarias y autogestivas. Itinerancia de territorios y espacios, revalorizando los espacios públicos y comunitarios como potenciales espacios educativos, habitados por los jóvenes de cada comunidad.

Trabajo en equipos multidisciplinares, potenciar la intervención desde la amplitud de miradas y enfoques; poder focalizar desde lo particular del aprendizaje concreto a la mirada atenta a la globalidad.

1 ° Encuentro juvenil de circo | Foto de Irene Willat y Patricia Dalmás



Martina, con 8 años, se dispuso a realizar un trabajo para la escuela en el que debía contar acerca de algún lugar que le gustara mucho. Ella eligió el circo y contó que mientras en otros lugares (escuela, barrio, club), todos se escandalizaban y burlaban de ella si andaba trepada por todas partes, cantando o inventando historias, en el circo nadie la molestaba e incluso la “animaban a que siguiera haciéndolo”. Hoy Martina tiene 19 años y continúa vinculada a *El Picadero*.

Reflexiones

El circo desde su dimensión corporal, sensible y creativa, sus diversos componentes técnicos y las formas de organización basadas en la construcción colectiva y autogestionada, se destaca como contenido educativo con gran potencial para el trabajo con adolescentes y jóvenes.

La metodología de taller donde los jóvenes aprenden desde el hacer, los espacios de encuentro, promoviendo el aprendizaje recíproco y empoderamiento de los jóvenes al asumir roles diferenciales, son algunas claves para la consolidación de una propuesta educativa que pretende favorecer procesos de autonomía, participación y construcción de ciudadanía.

Desde las organizaciones debemos asumir la responsabilidad de crear espacios seguros y contextos favorables para la implementación de propuestas con estas características, colocando a los jóvenes en un lugar central. ✍

1 ° Encuentro juvenil de circo | Foto de Irene Willat y Patricia Dalmás



Patricia Dalmás

Patricia (Pato) nació en Argentina en 1976 vive en Uruguay desde el 1980 aunque más de una vez viajó por varios meses, principalmente por América Latina.

Desde niña estuvo muy vinculada al deporte de competencia y a la recreación; recuerda disfrutar del contacto con la naturaleza, el mar y el campo, trepar árboles y andar en canoa. Decide estudiar educación física aunque ya siendo estudiante perfila su trabajo hacia el desarrollo del cuerpo como medio de expresión y el arte. Su formación artística se inicia en 1997 en danza contemporáneo y en el 2001 descubre el circo, como manifestación artística y como movimiento cultural. Esto la hace redireccionar sus intereses tanto artísticos y como en la docencia.

Desde 2000 trabaja como tallerista en IPRU (Instituto económico social del Uruguay) en proyectos con niños, niñas y adolescentes. En 2005 co-funda *El Picadero*, espacio para el desarrollo y promoción del circo.

Desde siempre su vida estuvo marcada por un fuerte sentido comunitario y desde ahí ha ido construyendo su vida laboral y afectiva.



No Más Peces Trepano Árboles

Prof. Nicolás Marone

Entre problemas cotidianos del liceo y varias caras de aburrimiento en clase de matemática, el Profesor Nicolás Marone comenzó con una dinámica novedosa: abrir el aula a otros para que contaran su vida, su oficio, su profesión a los estudiantes, y a partir de ahí pensar la enseñanza de las cuentas y los números. Así surgió el proyecto «No Más Peces Trepano Árboles». En este artículo para Educarnos nos cuenta cómo surgió la idea, los desafíos que le supuso y las oportunidades que ha ido encontrando.

Tiempos violentos

En la coyuntura actual, en la que se demoniza a la educación media de nuestro país, en tiempos donde se escuchan voces de catástrofe acerca de nuestra sistema de educación media, es en este tiempo donde, quien escribe, ve un hermoso momento para construir, repensar y buscar caminos alternativos para ofrecerle a los alumnos, principales actores del acto educativo.

Soy un convencido de que nuestro sistema educativo ofrece a los docentes la posibilidad de generar un cambio sustantivo desde el aula, a través de propuestas en donde se pueda entusiasmar y ayudar a nuestros alumnos a buscar su lugar en el mundo. Pero, para lograrlo es de vital importancia que estemos entusiasmados y convencidos de lo que vamos a proponer dentro del aula.

Soy docente de matemática en educación media, egresado del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Me preocupa la deserción y la falta de motivación de mis alumnos, pero también me interesa potenciar a aquellos alumnos destacados académicamente. No solo me preocupa, me ocupa. Me ocupa al punto de que a mediados de octubre del año 2016, me estaba aburriendo en mi propia clase y lo transmitía a mis alumnos. Y fue así que, buscando cómo volver a recuperar la alegría, luego de ver un video en Youtube titulado: *Juzgando a la educación tradicional*, nace este proyecto de aula en el año 2017: «No Más Peces Trepano Árboles».

En el Liceo N° 55 *Luis Hierro Gambardella* de Montevideo, en el turno vespertino, es en donde llevo a cabo hasta el día de hoy este proyecto. En el año 2017 trabajé en forma solitaria en cuatro primeros (Ciclo Básico) y en este año 2018 en los cinco primeros (Ciclo Básico), donde también se sumaron al proyecto las docentes de Educación Física con quienes comparto una hora en forma de dupla de las cinco horas semanales que tengo con cada grupo.

La ciencia, el arte y el deporte son el hilo conductor y las puertas de entrada para abordar los distintos temas que se presentan en el transcurso del curso de matemática. La numeración de las camisetas utilizadas oficialmente por los jugadores de fútbol nos permite estudiar los números naturales. Las ciencias sociales y sus estadísticas nos dan la posibilidad de estudiar proporcionalidad y porcentajes. Las figuras musicales nos permiten sumar fracciones. Estos son algunos de los ejemplos que trabajamos en el curso.

También los alumnos producen materiales relacionados al arte, la ciencia o el deporte con los temas trabajados durante el curso.

Abrir la puerta del aula

Las visitas que recibimos una vez al mes en cada grupo son la «frutilla de la torta». Artistas, deportistas y científicos son quienes nos visitan, son quienes me ayudan a motivar a los alumnos y a las alumnas, a querer estar en mi aula, a estudiar matemática.

Son estos actores de nuestra realidad, adultos que vienen al salón, que se sientan a conversar con mis alumnos y alumnas acerca de su rol en la actividad que desarrollan, pero no desde un rol de expertos, sino desde un lado humano.

Hermoso momento para construir, repensar y buscar caminos alternativos para ofrecerle a los alumnos, principales actores del acto educativo.

Previo a recibir al invitado al salón, investigamos acerca de su vida y de su trayectoria a través de la web. Preparamos posibles preguntas para realizar en la charla. Durante la visita los alumnos y las alumnas sacan apuntes para posteriormente elaborar un informe de dicha visita y además agregan su opinión.

Pero, ¿cómo un docente_ con una familia (hermosa) formada por mi compañera de vida, y mis dos hijas de seis y tres años, que supo ser jugador de fútbol sala de corta trayectoria, murguero de asados, y

docente de matemática_ puede contactar con personas allegadas al arte, la ciencia y el deporte?

Aunque no lo crean, mediante *Twitter*, un aliado increíble para poder contactar a diferentes personas vinculadas al arte, la ciencia y el deporte. Fue así que comencé a

twittear a diferentes personas para invitarlas a venir a conversar al aula, enviándoles el proyecto.

Y si bien cuento «las ganadas» _ya que de las personas que no me responden no llevo la cuenta_ le estoy eternamente agradecido a un grupo de más de 40 personas que al día de hoy han aceptado la invitación y que son parte de «No Más Peces Trepano Árboles».

El camino es la recompensa

Este proceso y proyecto me volvió a enamorar de la tarea docente. Me permitió conocer gente comprometida con nuestra educación y sobre todo con nuestros adolescentes. Siempre tengo claro y presente que el gran objetivo es que mis alumnos y alumnas aprendan matemática.

¿Aprendieron matemática mis alumnos en el año 2017? Si bien la respuesta aún no la tengo clara en su totalidad, puedo contarles que en el Campeonato Revancha PAM organizado por Plan Ceibal en el que participan todos los primeros, segundos y terceros años de educación media, las posiciones de mis cuatro grupos fueron las siguientes: 10, 11, 16 y 19.

Por sugerencias de los alumnos y las alumnas que hoy están cursando segundo, he planteado modificaciones al curso 2018. Agregué más ejercicios de práctica en la plataforma «Crea2», herramienta de vital utilidad para poder corregir y seguir los avances de cada estudiante.

Y si de resultados hablamos, el proyecto recibió el segundo puesto en la categoría Innovación educativa

para educación media en el concurso «Tus ideas valen». El premio sirvió para visibilizar el proyecto y lograr que más personas quieran venir a conversar con mis alumnos.

El premio sirvió también para no sentirse tan solo, hasta antes de ganar el premio, yo me sentía un «loquito suelto», con una idea. Hoy soy un «loquito suelto», con una idea, pero con premio.

Estos «mimos» necesitamos en el momento justo. Pensar, planificar y concretar un proyecto así, lleva mucho tiempo y desgaste. Inclusive estaba a punto de abandonar el proyecto, cuando me llamaron para avisarme que había ganado

Estos «mimos» necesitamos en el momento justo. Pensar, planificar y concretar un proyecto así, lleva mucho tiempo y desgaste. Inclusive estaba a punto de abandonar el proyecto, cuando me llamaron para avisarme que había ganado.

«No Más Peces Trepano Árboles» además de ser un curso de matemática para primer año, es también, en lo personal un camino que estoy recorriendo, camino que invito a otros a recorrer, a explorar. Sin recetas, sin moldes ni soluciones dadas. Camino que superó los «no se puede», camino que ojalá sirva como fuente de inspiración a otros colegas, que le pondrán su impronta y sus individualidades.

No Más Peces Trepano Árboles tiene mucho por mejorar, tiene mucho por crecer en su potencial. No es ninguna solución mágica para enseñar matemática, simplemente es mi forma de sentir y vivir la docencia. ✍️

Prof. Nicolás Marone

Nicolás Marone tiene 40 años, es egresado del IPA como profesor de matemática y vive en el Barrio Parque Batlle. Trabaja en CES desde el 2006 en los liceos N° 39, N° 12 y N° 55 de Montevideo, y en los de Libertad y Liceo Rincón de la Bolsa de San José). También trabajó a nivel privado en el Liceo San Felipe y fue integrante del Equipo de Matemática de Plan Ceibal (2016).

En No Más Peces Trepano Árboles participaron los siguientes invitados:

Federico Buysan (Periodista), Marcelo Fernández (Abogado y comunicador), Juan Valle Lisboa (Doctor en Ciencias Biológicas), Bardo Científico (Científicos divulgadores de ciencia), Patricia Pujol (Periodista, escritora), Agustín Lucas (Futbolista, Poeta), Carlos Schulkin (Actor, dramaturgo), Emilia Díaz (Actriz y comunicadora), Susana Zanoniani (Maestra), Caty Vomero (Maestra), Andrés Pizorno (Bioquímico), Joaquín Izuibejerez (Basquetbolista), Federico Medina (Psicólogo, comunicador), Matías Pérez (Futbolista), Horacio Rubino (Actor, guionista y director responsable de parodistas Momosapiens), Daniel Varela (Entrenador de fútbol sala), Gabriel Pereira (Periodista, comunicador), Andrés Reyes (Escritor, comunicador), César

Roqueta (Docente de matemática, músico), Michael Etulian (Futbolista), Facundo Campelo (Actor), Alberto Rivero (Actor, dramaturgo), Nicolás Mazarino (Basquetbolista), Ignacio Pardo (Doctor en sociología), Susana De León (Narradora oral), Adriana Agrelo (Actriz), Florencia Infante (Actriz), Celsa Puente (Docente), Luis Silveira (Basquetbolista), María Paula Enciso (Bioquímica), Leticia Fernández (Docente y Consultora), Pablo Peluffo (Asistente social y Entrenador de Fútbol), Daniel Trías (Psicólogo), Alfonso Machado (Técnico electricista y Maratonista), Isabel Pérez (Docente), Matías Faral (Jefe de prensa de AUF), Martín Perrone (Actor), Carolina Lecuna (Arquitecta) Rossina Palermo (Arquitecta), Margarita Grun (Entrenadora de atletismo), Luis Berrutti (Entrenador de atletismo) y María Noel Riccetto (Bailarina).



La experiencia de los Consejos de Participación Liceal

Mariana González Burgstaller, Marcela Schenck Martínez, Rocío Severino De Mattos

“A través de los Consejos de Participación Liceal se le “cambió la cara” al liceo”... son algunas de las expresiones recuperadas por el equipo de investigación de la DIEE, que logra poner en evidencia la jerarquía de cambios cualitativos que mejoran el sentido de pertenencia de los adolescentes a sus centros de estudio y la cohesión, así como los vínculos con la comunidad y diversos actores.

Esta nota detalla algunos de los principales datos que se extraen de la línea de estudios y monitoreo desarrollada por el Departamento de Investigación y Estadística Educativa (DIEE – CODICEN) sobre los Consejos de Participación en educación secundaria, mediante la cual se ha realizado un relevamiento periódico de información cuantitativa en relación a dicha experiencia ².

Antes de referirnos al estudio de la experiencia, haremos una breve descripción de la misma: los Consejos de Participación Liceal fueron creados a partir de la Ley

² Estos estudios, que fueron sistematizados en un informe realizado por la DIEE en 2016 a cargo del equipo técnico autor de esta nota, respondieron a las necesidades de monitoreo del Programa PAEMFE, el cual apoya estas actividades.

General de Educación en 2008, que estableció su conformación en todas las instituciones educativas de enseñanza formal. En ella se destacó el valor de la participación en los procesos educativos.

A posteriori, en 2010, el Consejo de Educación Secundaria (CES) aprobó el Reglamento de los Consejos de Participación (Circular N° 30/10), en la cual además de definirse la implementación de los Consejos a partir de ese año, se establecían algunos principios generales que guiarían el accionar de estos: su universalidad, compromiso, representatividad, imparcialidad y buena fe, y transparencia. Así fueron definidos los Consejos de Participación Liceal (CPL ³):

³ En cuanto a las referencias a los Consejos de Participación Liceal, en esta nota se utilizará indistintamente tanto dicho término como “Consejos de

“En todo centro educativo de educación secundaria público funcionará un Consejo de Participación integrado por estudiantes, docentes, padres o responsables y representantes de la comunidad. Deberá incluir entre sus miembros al menos un tercio de representantes estudiantiles. Serán convocados por la Dirección al menos tres veces al año o a pedido de la mayoría de sus miembros, sin obstaculizar el desarrollo de los cursos” (CES, Circular N° 30/10).

A partir del año 2012 y hasta 2015, se realizó un estudio continuo del funcionamiento de estos Consejos en la educación secundaria pública. Este monitoreo implicó un relevamiento mediante una encuesta en línea a todos los referentes de participación de los liceos del país, cuyas tasas de cobertura oscilaron entre el 98% y el 68,5%.

En 2014, este relevamiento se complementó con un abordaje cualitativo sobre la experiencia, que permitió incorporar con mayor profundidad las percepciones de los actores que participaban de los Consejos.

La investigación tuvo un carácter descriptivo y buscó detallar experiencias en distintos centros del país que fueran destacadas por la coordinación central del Espacio de Participación del CES. En tal sentido, se trató de experiencias calificadas como exitosas -aunque en diferente grado- desde dicho espacio de coordinación.

El estudio implicó el análisis de los documentos generados en el ámbito de cada Consejo, al tiempo que también se realizaron entrevistas semiestructuradas con referentes de cada uno de los órdenes involucrados en el funcionamiento cotidiano de los Consejos de

Participación”, “Consejos” o su sigla, “CPL”.

Participación, así como también con las direcciones de los liceos en que estos funcionaban.

Principales resultados del estudio

La encuesta sobre los CPL relevó cada año información sobre la conformación de los Consejos, sus principales funciones, las características de sus proyectos y el trabajo en red, entre otras áreas que refieren a su constitución y funcionamiento.

En cuanto a su conformación, exceptuando por el año en que la experiencia comenzó a relevarse (2012) -donde se observó que el 74,2% de los liceos que respondieron la encuesta habían constituido un CPL total o parcialmente-, desde 2013 se observó que los centros que cuentan con un Consejo conformado son cerca de la mitad de los relevados (Cuadro 1).

Cuadro 1. Conformación -total o parcial- de los CPL, 2012 a 2015

	2012	2013	2014	2015
CPL total o parcial	190	164	101	119
% CPL	74,2	57,1	51,5	49

Fuente: relevamiento CPL, DIEE (2012-2015)

Además de consultar sobre si los CPL se habían o no conformado, se relevaron las características de dicha conformación, es decir, si se habían constituido plenamente o no, y cómo había sido la participación de los diferentes órdenes.

Así se observó, en los cuatro relevamientos, que de los

CPL conformados la mayoría se constituyó plenamente y contó con participación de todos los órdenes.

Hubo, no obstante, casos en que se registró una constitución parcial (es decir que el CPL funcionó con algunos de sus órdenes, ya que los demás no fueron elegidos), o que si bien se constituyó plenamente no participaron todos los órdenes de las reuniones. Sin embargo, estas opciones fueron minoritarias en relación a la plena constitución antes referida.

En lo concerniente a los proyectos que se llevan adelante desde los Consejos, a diferencia de 2013 y 2014, en el relevamiento de 2015 se observó que la respuesta que predominó ya no fue que no existía un proyecto definido de centro, sino que se identificó que la contribución del CPL refería al plano comunitario y edilicio (lo cual también se registró de esta forma en el relevamiento de 2012).

También existe una diferencia entre el último relevamiento y lo registrado en años anteriores referente al trabajo en red de los Consejos de Participación, dado que en ese año se observó que la mayor articulación era con la Mesa permanente Liceal, seguido de las instituciones estatales (como INJU, MEC, municipios, etc.) que solían ser las principales en las encuestas de 2012, 2013 y 2014. Otros actores que también fueron mencionados en las articulaciones incluyeron organizaciones no gubernamentales, mesas zonales y Asociaciones de Padres de Alumnos Liceales (APAL).

En cuanto a las funciones de los CPL, en los relevamientos

de encuesta surgió que las que se destacaban eran la consultiva, la informativa y la educativa. Salvo por el primer año del relevamiento, fue minoritaria la opinión de que su principal función era decisoria, así como también lo fue la percepción de que la función más importante de los Consejos era la evaluativa.

De hecho y sobre este punto, el estudio cualitativo arrojó que los diferentes actores vinculados con el funcionamiento cotidiano de los CPL destacaban el rol educativo / pedagógico de los Consejos, en tanto ámbitos que promueven y/o apoyan actividades que forman parte del proceso de enseñanza- aprendizaje. Si bien no siempre era claramente identificable por dichos actores cuáles eran explícitamente los objetivos de los CPL, en la investigación cualitativa se observó que los actores dan sentido al funcionamiento del Consejo

proponiéndose metas concretas y de mediano o corto alcance, las cuales de hecho pasan a conformar las funciones del CPL.

Asimismo, el estudio cualitativo permitió profundizar sobre los obstáculos que habían experimentado los CPL, así como sobre sus aportes y logros. Con respecto a los principales obstáculos que debieron enfrentar

los Consejos de Participación Liceal de los centros estudiados, la mayoría de las personas que fueron entrevistadas no pudo identificar que existieran obstáculos de gran magnitud que pudieran dificultar la conformación o el funcionamiento de los Consejos. Ello en algunos casos se atribuía a la buena sensibilización previa que permitió clarificar los fines y objetivos del CPL, así como a la organización/planificación como

En cuanto a las funciones de los CPL, en los relevamientos de encuesta surgió que las que se destacaban eran la consultiva, la informativa y la educativa.

elemento clave. Esta ausencia de obstáculos también se atribuyó a un formato más abierto en cuanto a las metas establecidas por el CPL, con un tipo de organización más flexible.

Sin embargo, a lo largo de todo el discurso de los y las entrevistadas, de hecho emergen obstáculos, que se clasificaron en: i) problemas educativos en sentido amplio; ii) problemas del diseño institucional de los Consejos de Participación; y iii) problemas generados en el funcionamiento de los Consejos de Participación.

La primera subdimensión refiere a problemas identificados en el conjunto del sistema educativo, que tendrían una de sus manifestaciones a nivel del Consejo, pero que lo trascenderían. La segunda y tercera subdimensión fueron no obstante las más frecuentes en el discurso. En la segunda se relevaron problemas asociados al diseño institucional, mencionándose usualmente los horarios de reunión fuera del funcionamiento habitual del liceo, lo que se asoció con dificultades de coordinación y por lo tanto, de representación de todos los órdenes en las reuniones. Finalmente la tercera dimensión refiere a problemas que se derivan de la aplicación de la propuesta y que no se desprenden directamente de su diseño (aunque se relacionan con éste); allí se observan “traducciones” del diseño a la práctica que se realizaron en clave problemática según los actores consultados.

Por otro lado, se analizó la dimensión de los principales aportes y logros del CPL a partir de la conformación y funcionamiento del mismo. Los

Se percibe al CPL como un canal formal para demandas o planteos por parte de los estudiantes, que antes se generaban en espacios informales o a través de planteos puntuales a referentes adultos.

Se destaca la asociación de la participación con la pertenencia.

aportes se asocian a elementos positivos que han generado un mejoramiento, ya sea en la infraestructura del centro educativo, en la integración entre pares, en el vínculo entre estudiantes y referentes adultos, o entre actores del centro educativo y de la comunidad. Los logros no fueron siempre discernibles de los aportes a nivel discursivo, pero refirieron a acciones exitosas para alcanzar ciertos fines que actores de la institución y del Consejo consideran valiosos.

En este sentido, se percibe al CPL como un canal formal para demandas o planteos por parte de los estudiantes,

que antes se generaban en espacios informales o a través de planteos puntuales a referentes adultos. De esta forma, se señala la importancia de este espacio institucionalizado. A su vez, se visualiza como un logro el hecho de que el Consejo actúe como plataforma para impulsar cierto “espíritu participativo” o el “despertar del sentido de participación”, y se indicó que constituye un espacio que convoca a todos los involucrados, en donde se toman decisiones de modo conjunto y el esfuerzo se ve canalizado grupalmente. Se destaca la asociación de la participación con la pertenencia, es decir que el espacio liceal se construye colectivamente y eso genera sentido de pertenencia.

En cuanto al relacionamiento con la comunidad y el vínculo de las/ los estudiantes - comunidad, se ha señalado como aporte la generación

de espacios de pasantías y visitas con fines de orientación vocacional, instancias de acercamiento de

los estudiantes a profesiones y oficios. Estas actividades parecen doblemente valiosas, en la medida que acercan actores clave de la comunidad hacia las y los estudiantes, contribuyendo a su formación y a su futuro desempeño laboral. Un elemento señalado fue que a través de los CPL se le “cambió la cara” al liceo, lo que se asocia a esta idea de acercamiento entre estudiantes y comunidad, o incluso entre padres y docentes con la mediación de estudiantes, generándose conocimiento mutuo que favorece la integración y cooperación.

En los casos de un CPL activo y con iniciativa, se valora el rol del Consejo como vehiculizador de acciones concretas, así como de reflexiones “prácticas” que se relacionan con la cotidianeidad. Se destaca la importancia de generar actividades que difícilmente integren la estructura curricular clásica y que generan pertenencia, compromiso e involucramiento con el liceo. Esto se produce a través de instancias que promueven el cuidado y restauración del centro y su infraestructura, pero que al mismo tiempo favorecen la integración y la cohesión. A su vez, la planificación y organización de actividades recreativas, conmemorativas o de integración no pasan por comisiones organizadoras ad-hoc sino que son asumidas directamente por el CPL.


En cuanto a los logros de los CPL, se mencionan avances referidos a la infraestructura del centro educativo, material didáctico y a demandas estudiantiles. Algunos actores se refieren a los logros en diminutivo (“logritos”),

señalando de esta forma el contraste con cambios más grandes que requieren la intervención de las autoridades, que se percibe que son mucho más difíciles de alcanzar

y que pareciera que pueden constituir logros de mayor envergadura para la vida liceal. No obstante, se identifica a los logros que se alcanzan a través de los CPL como pequeños avances, que cambian cualitativamente el estar-en-el-centro de los y las estudiantes.

Reflexiones finales

Esta nota buscó reflejar algunos de los principales hallazgos de la línea de estudio llevada adelante durante cuatro años sobre la experiencia de los Consejos de Participación Liceal. Esta línea, sintéticamente referida aquí, contempla las diferentes aristas de la experiencia, a través de un abordaje que combinó diferentes estrategias de investigación.

Si bien estos estudios necesitan continuidad para alcanzar un análisis más profundo y sistemático, esperamos haber aportado elementos para la reflexión a partir de esta síntesis. 

Bibliografía

DIEE (2016) La experiencia de los Consejos de Participación Liceal (2012 – 2015). Montevideo, inédito.

En cuanto al relacionamiento con la comunidad y el vínculo de las/ los estudiantes - comunidad, se ha señalado como aporte la generación de espacios de pasantías y visitas con fines de orientación vocacional, instancias de acercamiento de los estudiantes a profesiones y oficios.

Mariana González Burgstaller es Licenciada en Sociología por la Universidad de la República (UdelaR), Maestranda en Estudios Contemporáneos de América Latina (UCM-UdelaR). Es asistente de investigación en la DIEE y docente de la Universidad de la República. Sus principales líneas de investigación refieren a la profesionalización docente en América Latina, la incorporación de percepciones de estudiantes de educación media sobre sus centros educativos, tanto desde el punto de vista del relevamiento estadístico como a nivel de insumo pedagógico para incorporar en la práctica educativa. Ha participado en diversos proyectos de investigación que buscan evaluar y monitorear diversas políticas educativas en el marco de su trabajo técnico en la DIEE.

Marcela Schenck Martínez es Licenciada y Magíster en Ciencia Política por la Universidad de la República (UdelaR), Doctoranda en el Programa de Estudios de Género: Culturas, Sociedades y Políticas (Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Girona, Rovira i Virgili y Vic-Central de Catalunya). Diplomada en Género y Políticas Públicas por la UdelaR. Es asistente de investigación en la DIEE y docente e investigadora en la Universidad de la República. Desde la DIEE, principalmente se ha vinculado a la línea de investigación que busca incorporar las percepciones de estudiantes de educación media sobre sus centros educativos, así como también ha participado de distintos proyectos de investigación vinculados con la evaluación de políticas.

Rocío Severino De Mattos es Licenciada en Sociología por la Universidad de la República (UdelaR), Maestranda en Políticas Públicas (UdelaR) y Diplomada en Investigación Social Aplicada por la UdelaR. Es asistente de investigación en la DIEE y docente e investigadora en organismos de la sociedad civil. Se especializa en temas de investigación vinculados a la evaluación de políticas educativas, desigualdad y trayectorias educativas, y ha participado en diversos proyectos de investigación sobre estas temáticas en el marco de su labor técnica en la DIEE.

Dirección completa: Río Negro 1308, of. 701.

Número telefónico (fijo y/o celular): 2901 2825

Dirección electrónica: margonzalez@anep.edu.uy; mschenck@anep.edu.uy; rseverino@anep.edu.uy; geduc@anep.edu.uy



Bachillerato Internacional: una oportunidad de trabajo más allá de las currículas nacionales

Entrevista al Profesor Alfonso Perendones



El formato de Bachillerato Internacional supone algunas diferencias de enfoque y metodología que pueden aportar ideas para los desafíos de nuestra educación. Alfonso Perendones es Profesor egresado del IPA en la especialidad Ciencias Biológicas y desde hace muchos años está vinculado al «Bachillerato internacional». Actualmente trabaja en México y EDUCARNOS lo contactó para compartir su experiencia y conversar sobre posibles traducciones y sugerencias para el caso uruguayo.

¿Cuántos años hace que trabajas en el Bachillerato Internacional? ¿Qué roles desempeñas actualmente y qué has aprendido como docente?

Desde hace dos años resido en la Ciudad de México y colaboro como Director Ejecutivo de la Asociación de instituciones educativas de México, en la que se imparte algún programa de Bachillerato Internacional.

En la actualidad son 113 centros entre públicos y privados de los cuales 90 son asociados. Esta entidad crea un nexo entre las comunidades educativas y el Bachillerato Internacional, estableciendo, entre otras cosas, capacitación a docentes y directivos en diversas áreas curriculares y educativas.

Mi acercamiento a la Organización del Bachillerato Internacional (IB) fue a partir de mi inserción en una institución educativa de Montevideo que comenzaba a implementar este programa educativo. Mi trabajo tuvo distintas responsabilidades, como docente y como coordinador institucional del programa llamado «P.A.I.» (Programa de los Años Intermedios) que ha sido diseñado para alumnos entre 12 y 16 años.

De esto hace ya 15 años, y siempre ha sido impartiendo clases de Ciencias Biológicas. Esta Organización fue fundada hace 50 años y tiene en todo el mundo instituciones educativas que aplican sus programas de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Hoy en día como docente considero que he crecido mucho al poder implementar y aplicar determinadas metodologías y fundamentalmente el poder trabajar de forma muy explícita aspectos vinculados a las rutinas de pensamiento, a la enseñanza de habilidades y estrategias del aprender a aprender y su fuerte vínculo con la evaluación en general. Una de las cosas que destaco de este programa es la posibilidad de trabajar con la currícula de cada país, pero implementando aspectos de planificación en donde la indagación, la acción y la reflexión son parte fundamental del «pienso» del docente.

Otra experiencia que estamos habituados a realizar es el trabajo colaborativo entre colegas, la importancia de realizar proyectos interdisciplinarios. Estos proyectos tienen en este programa del P.A.I. una estructura desde su planificación y su evaluación lo que permite a partir de las asignaturas que participan en la interdisciplinariedad establecer nuevos puntos de aprendizajes.

Finalmente destaco en mi experiencia que este programa necesariamente enfoca la enseñanza y el aprendizaje en lo que se denomina «aprendizaje basado en conceptos», esto distingue la enseñanza y el aprendizaje de macro conceptos, que son transferibles e universales, esto radica en que los macro conceptos pueden ser utilizados por los distintos grupos de asignaturas, más allá de los contenidos disciplinares.

Pensando en los adolescentes uruguayos, ¿qué aprendizajes más relevantes les aporta estudiar en una propuesta de este tipo, como futuros ciudadanos?

¡Interesante pregunta! He tenido la experiencia de poder visitar instituciones que implementan estos programas en América Latina y debo decir que la base de estas experiencias es el «aprendizaje para la vida», podríamos

decir que pasa a ser una «filosofía de vida», en el sentido de pensar en los estudiantes de hoy en día, en nuestras aulas, como «estudiantes del mundo».

Esto sin dudas hace que como docentes podamos plantear nuestros cursos desde estas perspectivas y brinda la posibilidad de que los estudiantes perciban el mundo de una manera en donde se pueda tomar conciencia y sentido del «otro».

Esto en la práctica de aula se traduce, sin dudas, en buscar como docentes estimular la curiosidad que permita ganar conocimientos, establecer entendimientos, estímulos que fomentan la innovación, la creatividad, lo que de alguna forma permitirá que se formen en nuestras aulas ciudadanos responsables, considerados e informados.

En las condiciones actuales de la educación media pública uruguaya, ¿de qué depende que estos aprendizajes puedan lograrse?

Sin dudas esta pregunta es muy amplia y puede tener muchas puertas de entrada, por decirlo de alguna manera.

En mi experiencia de trabajar en instituciones públicas y otras que aplican los programas del Bachillerato Internacional me permito opinar que contamos con una formación docente de muy buena calidad, si comparamos con otras realidades de América Latina, esto es un punto muy importante a la hora de que los aprendizajes puedan darse.

Un aspecto en donde podríamos generar un cambio para que los aprendizajes sean

potentes y perdurables es muchas veces la metodología, el descontracturar aspectos vinculados a la didáctica, las propuestas, pero fundamentalmente la forma en que los docentes planteamos nuestras estrategias dentro del aula. Muchas veces un cambio de metodología, introducir

En lo relativo a la formación de profesores, las perspectivas han sido la continua desvalorización para los que actúan en la educación pública.

elementos que tienen que ver con la indagación, con plantear puntos de partida que surjan del interés de los estudiantes, en donde realmente puedan ver el sentido de lo que estamos trabajando dentro del aula.

En este punto considero que podemos mejorar aspectos que tienen que ver con los aprendizajes contextualizando nuestros contenidos, nuestros grandes temas.

Esta contextualización se puede enmarcar en aspectos globales, locales, etc., que al estudiante le interese, que pueda vincular con su realidad y su vida cotidiana.

Esta contextualización puede generar situaciones de «aprendizaje» que sean perdurables, y den sentido a lo que ocurre en el tiempo de aula.

Considerando que la Educación es un derecho, ¿sería importante que el sistema educativo público adopte también esta modalidad, eventualmente como una opción más en el bachillerato?

Este programa internacional posee experiencias interesantes en países de América Latina. Por ejemplo en Ecuador, el estado por ley comenzó a implementar en el 100% del Bachillerato en liceos públicos de ese país, los programas del Bachillerato Internacional, asimismo en Argentina y en otros países latinoamericanos ya se implementan de forma obligatoria estos programas en varias ciudades.

En el caso del bachillerato, este programa posee un fuerte énfasis disciplinar y de investigación así como un abordaje transversal de lo que se denomina «Teoría del Conocimiento», un curso que invita a reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y la manera en la que

conocemos lo que afirmamos saber.

Sin lugar a dudas Uruguay cuenta con los docentes formados, infraestructura y experiencias que perfectamente podrían implementar de forma piloto quizá, el programa del Diploma en los bachilleratos.

Una de las cosas que destaco de este programa es la posibilidad de trabajar con la currícula de cada país, pero implementando aspectos de planificación en donde la indagación, la acción y la reflexión son parte fundamental del «pienso» del docente.

¿Qué condiciones tendrían que darse en la educación pública para que la propuesta de Bachillerato internacional pueda implementarse en este ámbito?

En este sentido la Organización del Bachillerato Internacional apunta fundamentalmente a la capacitación de los docentes a través de formación continua, fundamentalmente mediante talleres en los que el cuerpo docente profundiza y toma contacto con aspectos metodológicos, de evaluación y de enseñanza de especial interés en esta experiencia.

Nuestro cuerpo docente se caracteriza por ser «inquieto» en este sentido sobran ejemplos de jornadas de capacitación en donde participamos como parte de nuestra formación permanente.

Esto sería un buen punto de partida, la capacitación. Asimismo poder tener la cabeza abierta y la flexibilidad para conocer e implementar aspectos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y la enseñanza y aprendizaje de habilidades y estrategias. Asimismo una condición importante es establecer un estudio de los programas nacionales en contraposición con la currícula disciplinar del programa del Diploma. En nuestro país ya existen instituciones que aplican estos programas estando validadas las asignaturas de los programas nacionales con los del IB.

Esto llevó a un estudio de la malla curricular a fin de poder establecer las equivalencias en los contenidos.

En base a mi experiencia puedo asegurar que sería una muy buena experiencia poder establecer en alguno de nuestros bachilleratos públicos la posibilidad de impartir este modelo que considero de gran exigencia y calidad y que implica procesos de evaluación y estandarización de

altísima calidad.

Muchas gracias por vuestra gentileza de que les pueda contar un poco de mi experiencia como docente que ha podido incursionar en la implementación de este tipo de programa de estudios.

Entrevista realizada por Nazira Píriz

Alfonso Perendones es profesor de Ciencias Biológicas y Ayudante de Laboratorio, cursó estudios de postgrado en educación media y maestría en didáctica. Comenzó en el año 1996 cumpliendo distintos roles en instituciones públicas y privadas de educación media, bachillerato y formación docente. Cuando no está trabajando, Alfonso disfruta de la música, actividades al aire libre y de explorar en la cocina platos de otros países. Actualmente reside en Ciudad de México colaborando con una Asociación Educativa que nuclea a instituciones públicas y privadas que imparten los programas del Bachillerato Internacional en México.

Alfonso es un convencido de que la pasión y la alegría dentro del aula logran efectos muy positivos en los estudiantes, que permiten llevar adelante procesos motivacionales extraordinarios en ellos.

Se lo puede contactar a través de su mail: perendones@gmail.com



Brasil: cien años de desigualdad y quince de cambios educativos, hoy interrumpidos

Federico AlvezCavanna y João Guilherme de Souza Corrêa

Los profesores Federico Alvez Cavanna (uruguayo) y João Guilherme de Souza Corrêa (brasileño) nos proponen un repaso de las características generales de la historia de la educación en Brasil y los problemas actuales. Se trata de un planteo actualizado que contribuye a la comprensión de los desafíos de la enseñanza en América Latina

La poetisa Cecília Meireles denunciaba al inicio de la década de 1930 que existía en Brasil una situación educativa «tremenda» por dos motivos: el analfabetismo de las masas y la cuestión religiosa que tiene el trasfondo del debate entre lo público y lo privado. Con esas «tremendas» contradicciones había caminado la educación brasileña desde su independencia creando un profundo dilema que a través de las décadas ha cambiado en sus melodías pero ha mantenido el ritmo:

«o Brasil tem de ser ou educado ou catolicizado. *¿Qual das duas coisas convém ao povo? ¿Qual das duas coisas é a necessária, a indispensável, a urgente?*

O mas há outra forma de perguntar: ¿Qual das duas interessa à política? [...] ambos os termos do

*dilema se repelem»*⁴.

La opción política que determinó el ritmo marcó el peso de la Iglesia y del sector privado combinando las características que marcaron más de un siglo de historia de la educación: la precariedad, el analfabetismo y la desigualdad elitizante. En la década de 1920 el índice de analfabetismo para personas con más de 15 años era del 65% en el país y, de forma sintomática, en 1933 el sector privado tenía el 64,4% de los estudiantes matriculados. De esta forma, atravesando el siglo XX y entrando en la actual centuria llegamos al año 2014 donde, en el gobierno de Dilma Rousseff, fue aprobado el *Plano Nacional de Educação* (PNE) que estableció como prioridad solucionar el problema

⁴ MEIRELES, Cecília. Um problema insolúvel. Diário de Notícias de Rio de Janeiro, 18/07/1931. En *Crônicas da Educação*. Tomo III, Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

del analfabetismo que debería ser erradicado hasta el año 2015. No obstante, el Instituto Brasileiro de *Geografia e Estatística* (IBGE) recientemente, en el año 2017, identificó doce millones de analfabetos, lo que representa el 7,2% de la población adulta. En el otro extremo de los niveles educativos y mostrando la complejidad para poder sintetizar el mosaico de la educación brasileña, entre el 2004 y el 2014, hubo un aumento de 85% en estudiantes universitarios manteniéndose la preminencia de lo privado que recibió el 75% de las inscripciones.

Resulta una evidencia que la realidad socioeconómica, cultural y política condiciona fuertemente al sistema educativo y, en este sentido, desigualdad y diversidad son dos cosas diferentes y Brasil tiene las dos. La primera se remonta de larga data cuando antes de crear escuelas públicas en el país, el imperio tuvo solamente la preocupación de formar a su elite con escasas escuelas para la elite e incluso pagando con dinero público más de 3000 becas a hijos de la oligarquía agraria para formarse en la Universidad de Coimbra⁵ principalmente en Derecho. Esta elitización ha sido la marca «sagrada» de la educación en Brasil que tenía en el año 2008 estudiando en sus Universidades solamente un 4% de la población de origen social más bajo, solamente un 5,5% de negros o pardos en edad universitaria (de un total que supera el 50% de la población) y el 74% de los matriculados pertenecía al quintil más alto de la sociedad.

⁵ TRINDADE, Hégio. Las paradojas de la Universidad. Un análisis comparado de Brasil y Argentina. En SERVETTO, Alicia; SUAR, Daniel. *Sentidos de la Universidad*. Córdoba, UNC, 2011.

Los «5000 días» y después

En el 2015 algo había cambiado y el número de quienes se autodefinen como negros y pardos cursando la Universidad era del 13%. Este dato es bastante significativo desde la óptica de problemas e injusticias que marcan a través de larga duración la historia del Brasil. En los «5000 días» entre el 2003 y el 2016, en los gobiernos de Dilma Rousseff y Lula, libre de cualquier perfección idílica para problemas complejos, dos dimensiones muy necesarias fueron ampliamente promovidas a contramano de la historia de la precariedad y la elitización. En primer lugar, la cobertura escolar aumentó de forma considerable cuando al final del año 2006 fue aprobada una enmienda constitucional (n.53) creándose el *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação* (Fundeb). Este recurso permitió duplicar el presupuesto que el gobierno Federal

En lo relativo a la formación de profesores, las perspectivas han sido la continua desvalorización para los que actúan en la educación pública.

envía a los Municipios (responsables por la educación inicial) generando una presencia más contundente de las escuelas, principalmente en relación a cupos para la educación infantil.

El otro aspecto diferencial fue la sensibilidad antes las demandas de sectores étnicos, sociales y raciales históricamente explotados, silenciados y excluidos de las escuelas. Para comprender esta transformación, tomando en cuenta el nivel de los estudios en las universidades, en el año 2013 fue creado el *Programa Bolsa Permanência* (PBP) como un auxilio financiero para minimizar las desigualdades sociales y contribuir a la permanencia de los estudiantes de graduación en situación de vulnerabilidad socioeconómica. El Programa -todavía

vigente ⁶- entregó entre los años 2013 a 2017 un total de 91.580 bolsas para estudiantes de instituciones federales, de las cuales 22.130 correspondieron a indígenas y 7836 a *quilombolas*. En ese mismo sentido, en agosto del 2012, la *Lei de Cotas para o Ensino Superior* (12.711/2012), que tuvo una amplia discusión y repercusión, obligó a que las 59 universidades federales y los 38 Institutos Tecnológicos Federales reserven el 50% de los cupos para estudiantes provenientes de la enseñanza pública.

En un sistema históricamente hegemonizado por el elitismo y la dominación de los intereses de grupos privados sobre los públicos esos avances hicieron a Brasil menos desigual y más diverso en sus centros educativos. Sin embargo, todos esos programas y leyes no se transformaron en un Sistema Nacional de Educación (que nunca existió en el país) y que era una necesidad ya pautada por el *Manifiesto de los Pioneros de la Escuela* en 1932 con el objetivo de evitar la discontinuidad y la fragmentación: «Si después de 43 años de régimen republicano, fuera hecho un balance [...] todo está fragmentado y desarticulado. La situación actual creada por la sucesión periódica de reformas parciales y frecuentemente arbitrarias, sin solidez económica y sin una visión global del problema, en todos

⁶ En el actual año 2018 está siendo anunciados profundos recortes y «según los representantes de los alumnos, por lo menos 2500 alumnos han sido perjudicados hasta el presente, pero el número puede alcanzar los 5000 hasta el final de este periodo». Disponible en <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/governo-temer-corta-bolsa-para-estudantes-indigenas-e-quilombolas.shtml>. Acceso en: 31/07/2018

sus aspectos, nos deja ante la impresión desoladora de construcciones aisladas...». Casi 90 años después de aquel Manifiesto este diagnóstico permanece, con varias transformaciones, y hacer perspectivas futuras del sistema educativo es sufrir con la imprevisibilidad. Los sujetos que conforman este campo (profesores, estudiantes, gobernantes y empresarios) se mueven en el terreno de la política y pueden hacer valer ciertos intereses u otros, dependiendo de movilizaciones y coyunturas. No obstante, ese grado de incerteza y fragmentación (común a diversos campos de la actividad

Los resultados que serán producidos por esta reforma agravará el cuadro de la ya muy desigual educación brasileña, ofreciendo a los más pobres un acceso a contenidos todavía más reducidos y direccionados específicamente a la preparación para el trabajo

humana) no impide organizar algunas ideas sobre el futuro. En ese sentido, para intentar reflexionar sobre algunos de los escenarios de los posibles «después» es preciso realizar esa sólida lectura de la historia y el presente. El debate más fuerte en la educación brasileña actualmente está concentrándose sobre las propuestas para la educación básica. Después de años de acelerada expansión de la enseñanza universitaria (más fuertemente a través del fortalecimiento del sector privado, pero de crecimiento continuado también en el sector público), las transformaciones en ese nivel de enseñanza no presentan cuantitativamente la misma dinámica que antes, y con eso, las posibilidades de transformación en la educación suceden en los niveles que van desde la enseñanza primaria hasta las puertas de la universidad. También es verdad que si por un lado el ritmo de las expansiones de la educación superior ya no son más las cifras de las últimas décadas, las transformaciones que se diseñan en el horizonte están localizadas en los anuncios de

privatización de, por lo menos, parte del sistema público universitario, marcadamente en la postgraduación. Varios de los candidatos a la presidencia de la República han destacado la supuesta necesidad de que el Estado retire sus inversiones en esta área.

Conglomerados consolidados que explotan la enseñanza universitaria han apuntado sus baterías también para la educación media y otras entidades como el importante *Sistema S*⁷, que también mira los últimos años del secundario que hasta el momento fue un sector predominante público. Según los datos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), el 73,5% de las matrículas en ese nivel educativo están en la escuela pública mientras que el 26,5% están en la red privada⁸ La denominada Reforma do Ensino Médio, un conjunto radical de alteraciones presentada por medio de un expediente inusual directamente por la presidencia (una Medida Provisoria) y aprobado por el Congreso fue muy celebrada por los mercadores de la educación. Esa reforma del gobierno de Michel Temer promete abrir una importante área de explotación por parte de iniciativas privadas y desmontar la estructura pública de enseñanza. Ha encontrado bastante resistencia por parte de los profesores, pero, principalmente por parte de los estudiantes que organizaron en el 2016 una ola

⁷ El Sistema S es como comúnmente se denomina al conjunto de entidades privadas vinculadas a las confederaciones patronales de la industria, del comercio, del agro negocio, del transporte y de las cooperativas que, con dinero repasado por la Receita Federal, ofrece servicios educativos fundamentalmente en el área de los entrenamientos y capacitaciones profesionales.

⁸ Las informaciones están en la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua) del año 2016. Disponible en: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>. Acceso en 15/08/2018

de ocupaciones en las escuelas públicas por todo el territorio brasileño para denunciar el contenido de la reforma y la manera en que fue elaborada sin ninguna discusión con la sociedad.

Los resultados que serán producidos por esta reforma agravará el cuadro de la ya muy desigual educación brasileña, ofreciendo a los más pobres un acceso a contenidos todavía más reducidos y direccionados específicamente a la preparación para el trabajo, mientras que los estudiantes con mejores condiciones tendrán acceso a una mejor educación, mercadería que su dinero pueda «comprar».

En lo relativo a la formación de profesores, las perspectivas han sido la continua desvalorización para los que actúan en la educación pública. La reforma de la enseñanza media permite que los estudiantes cumplan horas equivalentes a la enseñanza en actividades no escolares, además de permitir que otros profesionales con «notorio saber» (¿religiosos? ¿jueces? ¿policías? ¿empresarios?) den clase formalmente a los estudiantes. Ante esta coyuntura, no es absurdo considerar que el interés por la docencia, como carrera, continúe disminuyendo cada vez más. La profesión de profesor ya no despierta más la atención de los jóvenes siendo un deseo profesional de solamente el 2,4%, según el informe de la OCDE del actual año 2018. El índice más bajo en los últimos diez años y por debajo también de la media de los otros países. Cada vez menos estudiantes han procurado cursos de formación docente y aquellos que optan por la docencia, como es el caso de los cursos de Pedagogía, manifiestan hacerlo en su mayoría por falta de alternativas. Un reciente estudio realizado por el *Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira* (INEP) mostró que casi el 20% de los estudiantes que

ingresaron en algún curso de *Pedagogía a través del Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) del año 2014 presentaron, en la media, las notas más bajas entre todos los ingresantes de cursos de graduación en el país. Esta debilidad del cuerpo docente y de la escuela pública recibió, como si fuera poco, en los últimos años los ataques mediáticos del *Programa Escola Sem Partido* que pretende la supuesta «descontaminación y desmonopolización política e ideológica de las escuelas

(y el) respeto a la integridad intelectual y moral de los estudiantes; respeto al derecho de los padres de dar a sus hijos la educación moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones». Este movimiento y las últimas reformas impulsadas después de la experiencia en el campo progresista entre el 2003 y el 2016, hacen que los ritmos de los golpes de aquellos dilemas que Meireles consideraba tremendos en 1931 vuelvan tan tremendos y con nuevas melodías en el año 2018. 🏠

Federico AlvezCavanna: Es Profesor de Historia por el Instituto de Profesores Artigas (2001), Magister en Educación (UEPG, 2009) y Doctor en Historia (UFPR, 2013). Actualmente es profesor adjunto en la Universidade Estadual do Parana (UNESPAR) y en la maestría Prof-Historia (UNESPAR). Líder del Grupo de Estudios e Investigación MARGEM. E-mail: federico.alvez@unespar.edu.br

João Guilherme de Souza Corrêa: Es Profesor de Sociología por la Universidade Federal de Uberlândia (2007), Magister en Educación (UFSC, 2008) y Doctor en Ciencias Sociales (UNESP, 2014). Actualmente es profesor adjunto en la Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Líder del Grupo de Estudios e Investigación MARGEM. E-mail: joao.correa@unespar.edu.br



🏠 Fuera de casa

Ver no es igual a saber. La tecnología no transforma por sí misma, hay que ver en qué pedagogía viene inscripta.

Entrevista a Inés Dussel

Preocupada por la posverdad, las redes sociales, los peligros para la democracia y el individualismo de los públicos de internet, Inés Dussel conversó con Educarnos acerca de las nuevas tecnologías y los problemas pedagógicos. Reflexionar acerca del qué y el cómo escribimos y leemos ha llevado a esta especialista en educación a realizar numerosas investigaciones sobre la pedagogía como herramienta emancipatoria. «Discutimos si usar Wikipedia o no...el lápiz o la computadora...No son los problemas centrales... la autora nos cuenta cómo las mejores innovaciones educativas surgieron con quienes ya eran buenos docentes.

¿Podrías presentar tu campo de investigación?

Yo me formé en educación y trabajo desde hace muchos años en historia de la educación y en políticas educativas. Mi línea de investigación actualmente tiene que ver con nuevas tecnologías y educación, cómo cambian las aulas con la introducción de nuevos artefactos y de nuevas formas de leer y escribir. Nuevas tecnologías en el sentido amplio de inscripción de la experiencia humana. Específicamente me ha interesado mucho la cuestión de las imágenes, y qué enseñan, qué transmiten, qué pasa con las imágenes en educación. Ahora se habla mucho de la imagen, de que vivimos en la civilización de la imagen, yo lo pondría entre comillas, y diría que la imagen siempre fue importante en la historia humana, en todo caso lo que

cambia ahora son las formas de producir imágenes, o de circularlas. Es cierto que hay una disponibilidad enorme de las imágenes y esa es una primera consideración. La segunda consideración es...la voluntad de entender formas de transmisión distintas que nos son escriturarias, que no necesariamente se subsumen a un código lingüístico, y entonces me parece que para los historiadores y los académicos es muy desafiante pensar en otro tipo de fuentes y en otro tipo de registros. Y también para los educadores, usamos las imágenes porque creemos que mostramos y enseñamos, pero ver no es igual a saber, uno puede ver cosas y no necesariamente aprende porque las ve. Y me parece que toda esta relación es importante: historizarla, problematizarla, plantearla de nuevo en estas

nuevas condiciones sociotécnicas.

¿Este nuevo enfoque ha tenido un impacto en la formación docente y en la elaboración de políticas?

Es difícil de medir ese impacto. Como comunidad de historiadores, creo que hemos ido cambiando nuestros objetos de investigación, nuestras formas de investigar. Entonces sí creo que en el campo de la historia de la educación siempre está en movimiento, se abren cosas nuevas. En relación a la formación docente depende mucho de los países. En Argentina hay un vínculo más cercano entre producción académica y formación docente. En México yo encuentro que ese vínculo no es tan cercano, entonces lo que pasa en la academia no necesariamente impacta de manera clara en la formación docente, y hay otras mediaciones. Entonces creo que es un argumento que hay que pensarlo más en... distintas realidades.

¿En Argentina cómo es esa relación?, ¿es más cercana?

Creo que es cercana, en la formación docente, por un lado, hay mucha gente que enseña que también está en la universidad, entonces los alumnos leen más o menos lo mismo. No es que haya una distancia muy grande entre lo que se lee en un estudio normal, digamos en lo que queda en los estudios normales, en lo que hoy son los institutos de profesorado, de lo que se lee en la universidad. Porque hay docentes que van, que circulan por ambas instituciones, la lista de biografía, los programas de las materias no son tan distintos. Y también ha habido un esfuerzo estatal, en el caso de Argentina, de mejorar esa formación docente, de darle más calidad. Entonces yo encuentro que ahí hay más vasos comunicantes.

Creo que esto no es así en todos los casos y tiene mucho que ver con campos de producción, con las instituciones, con... hasta los ingresos. En Argentina los ingresos durante un buen tiempo como académico no eran muy buenos,

por lo que siempre se tenía que complementar con otras cosas, y era muy común, o tener unas horas en la formación docente, o tener un...

... que dar clases.

Sí, dar clases o trabajar en el Ministerio. Entonces no es una separación tan taxativa. Creo que también tiene mucho que ver la posdictadura, y la... es un involucramiento político de una... de varias generaciones que se sigue sosteniendo, creo, en las más nuevas también, de pensarse como intelectuales públicos, de pensarse como eso, con un compromiso. Creo que también a veces eso puede tener sus problemas o sus limitaciones. Yo estudié mucho a Foucault y me gusta mucho su perspectiva. Él habla de la historia del presente, una historia que siempre parte del presente. De cualquier manera hay que cuidarse de que no sea todo presentismo. Creo que la historia es un encuentro con la alteridad, es ir hacia atrás para hacer preguntas y ver si las cosas hubieran sido diferentes, si hubieran sido posibles otras cosas. Entonces yo voy a estudiar los griegos y no sé muy bien cómo pensaban los griegos y hay un montón de registros que no tengo. Entonces esa reconstrucción siempre es parcial, siempre... ahí concuerdo con Foucault, una parte de preguntas de presente... sensibilidades del presente. Por ejemplo, ahora tenemos presente la sensibilidad de género de una manera que en el siglo XVIII o XIX no estaba de esa manera. Por lo menos no tan extendida. Entonces creo que hay que cuidarse de no hacer traslape, una aplicación de categorías actuales al pasado, y también animarse a ver que el pasado era distinto. Me parece que una buena historia, rigurosa, compleja, siempre nos pone en contacto con lo que no sabemos y no terminamos de entender. Ese es un valor político porque también implica ver en el presente posibilidades que ahora no se nos ocurren, que no están tan claras.

Si tuvieras que definir la noción de lectura y escritura para el siglo XXI, ¿cómo la definirías?

Hay un libro muy lindo de Emilia Ferreiro, pasado y presente de los verbos leer y escribir, a ella remito. Pero bien, si tengo que definirlo y va a ser tomando a mi modo, por supuesto, no la responsabilizo a ella, a algunas ideas que ella plantea. Hay operaciones... si uno piensa que leer es poner signos en relación, seguimos leyendo, el punto es qué signo y qué relaciones. Uno podría decir qué pasa cuando esos signos están inscriptos sociotécnicamente, cómo se lee una foto de Snapchat, ¿no?. Que ese fin me da que...se lee distinto que una fotografía que memorializaba, que estaba como retrato para la posterioridad, con qué la relacionamos, qué otros signos ponemos en relación. Yo creo que el desafío es parecido y con la escritura también, poder producir un texto usando un código...poder producir un texto propio...usando las palabras de otro. A veces inventamos, pero la mayoría de las veces no inventamos. Me parece que es un desafío grande, quizás el punto es pensar en lo que yo llamo entornos sociotécnicos, estas nuevas tecnologías que tenemos de inscripción o registros de la experiencia, y cómo se están usando. Un punto es lo efímero, lo transitorio, hay una relación diferente con ese registro, antes se escribía. Cuando yo iba a la escuela, escribías en borrador y después borrabas y pasabas en limpio con la lapicera, la tinta azul, el secante. Era un ritual, y además era una idea de que era una práctica...

Importante.

Importante, exactamente. Le daba toda una relevancia. Ahora se escribe cualquier cosa muchas veces y hay una parte de eso que es muy interesante, que es poder escribir en borrador, y una didáctica de la escritura que implicó cambios fuertes, mucho más hacia la expresión que hacia el dominio de un código, mucho más vinculado a que todos puedan escribir, a que no es escribo para ser escritor, escribo para comunicarme, escribo para expresarme, escribo para manejarme en la vida cotidiana. Esos cambios fueron interesantes, y al mismo tiempo también ese desplazamiento hace que se pierdan a veces otras cosas de ese vínculo con la escritura. Escribo algo que valga la pena... escribo algo... A veces tengo que pelear con las dificultades, a veces tengo que insistir. Para que me entiendan tengo que hacer caso a algunos códigos, y si escribo con muchas faltas no me entiende nadie, o si no pongo los signos de puntuación también cambia el sentido. No sé, cosas importantes del código. Creo que ha habido muchos elementos ahí, tanto sociotécnicos, didáctico-pedagógicos, nuevas demandas hacia...la formación en estos saberes. Creo que está cambiando.

Al mismo tiempo leer y escribir es esto, poder usar con sentido, apropiarse de códigos y poner signos en relación.

Sí, a veces eso es útil también para matizar comentarios frecuente en salas docentes, no leen nada, no escriben nada. Hay que actualizarlo.

Totalmente. Sí, sí. Eso nos pasaba, por ejemplo, en encuestas con chicos, en las que que está esta idea de que leer es

Discutimos si usar Wikipedia o no...el lápiz o la computadora...No son los problemas centrales. De esto no nos ocupamos y me parece que ahí se están definiendo muchas cosas, entre otras cultura y democracia...que es un tema grave...¿No va a importar más la verdad? ¿Qué vamos a hacer como sociedad? ¿Cómo nos vamos a manejar?

leer libros y nada más. O escribir es escribir textos serios. No, hay un montón de prácticas que involucran lectura y escritura, lo que pasa es que no siempre hay una relación... llamémosla más reflexiva con la escritura y con lectura. Preguntando a los chicos decíamos: ¿vos leíste algo?, no, y estuvo cinco horas en internet. Leíste... aunque estabas haciendo videojuegos, leíste. No hay una percepción de que eso es leer. Y quizás ahí es donde hay que intervenir, en la formación docente y en los discursos públicos sobre la lectura.

Repasando tus conferencias me llamó la atención la expresión de que nuestra caverna es el lenguaje. ¿Cómo ves esa relación entre el lenguaje, la lectura, la escritura y la emancipación de las personas?

Ves ahí la caverna y en Platón la caverna es un lugar de esclavitud. Yo creo que uno puede también darle otros sentidos. Poder pensar que ahí puede suceder algo emancipatorio. Tiene poder desde hace muchos siglos poder inscribir los propios registros y poder vincularse a ellos porque amplían el mundo y la experiencia de cada uno. Cuando empiezan las civilizaciones, los seres humanos empezamos a poder representar cosas, a transmitir, y esta inscripción se objetiva. Puede estar independientemente de que esté yo. Esto fue una gran ganancia para la humanidad. Después, con el alfabeto mayores ganancias, y con las tecnologías de impresión ¡más todavía! Creo que en ese sentido vamos ampliando nuestras capacidades para acumular, transmitir, codificar una experiencia y pasarla a las nuevas generaciones. Así, uno se encuentra con un mundo lleno de inscripciones que nuestros antepasados de las cavernas no tenían, ¿no?, porque el mundo era para ellos algo a ser leído. Sin duda hemos ido complejizando nuestras formas de leer con las nuevas técnicas de inscripción de registros. Pero cuidado, no por ser más leído se es más libre. Esto

no necesariamente es así. La relación con la libertad tiene mucho que ver con esa posición de saber que uno asume en relación a esos signos. Para algunos, la letra puede ser aplastante, paralizante. Para otros, puede ser un espacio de juego, de pensar, de transgresión, de vincularse y escribir su propia historia.

Lectura y escritura fueron importantes para dejar su signo, así sea con las palabras de otro, se va dejando un signo. Usar ese lenguaje que está ahí, ese libro que está ahí para decir algo, y al principio van a ser las palabras de Fenelón, de Calipso... la voz de otros y después empezará a ser mi voz.

Eso es un paso importante para la libertad. Pero, ¿pasa lo mismo con las imágenes?

Sí puedo escribir imágenes, intervenir imágenes y también leer imágenes. Puedo asociar, mirar una imagen y traer otras imágenes y estoy ampliando sentidos. Entonces... sí creo que hay un vínculo fuerte con la emancipación. Pero mucho tiene que ver con cómo enseñamos y las posiciones que generamos como docentes y como alumnos con relación a esos lenguajes.

Con respecto a esto último ¿qué percepción y formación, elaboración, tenés sobre los impactos de las políticas de extensión de las tecnologías? Esos planes del tipo un computador por niño van en dirección emancipatoria o solo son difusión de nuevos aparatos?

Yo seguí de cerca, tanto el Plan Ceibal como el Conectar Igualdad, para mí fueron programas muy interesantes en términos de generar un acceso, sobre todo en los sectores más excluidos, como de plantear un problema en la educación que es: Bien, ¿cuál es el entorno sociotécnico en el que vivimos? No podemos mirar para otro lado. Podemos escuchar argumentos como: no, a mí no me sirven las computadoras. No sé si le sirven o no le sirven,

lo que digo es que este es el mundo en el que vivimos, con los celulares y muchas otras cosas, claramente estamos atravesados por ellas. Creo que tienen que estar en las escuelas y me parece muy bien que el Estado haya tenido un rol protagónico en términos de justicia, de igualdad. Ahora bien, cómo entran, qué se hace con ellas?, son muchas preguntas. Muchas preguntas que hemos ido aprendiendo, además.

Es una novedad...

¡Claro! Diez años de programa, un poco más, vamos probando cosas que funcionan bien, cosas que no funcionan tan bien. Digamos que la apuesta de equipamiento universal es una apuesta cara, y lo que se ve, que al principio se subestimaba, era el costo de mantener los equipos, de repararlos, de la conectividad, etc. Todo eso es carísimo. La gente en general hoy tiene sus equipos, celulares, habría que ver para quiénes vale la pena. En ese sentido quizás el darle a todos fue un gasto enorme y quizás habría que concentrar más en quienes no lo tienen y además cómo garantizamos a todos conectividad, sostenimiento, etc. Otro gran problema o tema es la formación docente y el trabajo pedagógico, porque también ahí lo que vemos es que los usos en la escuela muchas veces fueron un poco pobres... van muy por detrás en cómo se están usando las tecnologías. Yo trabajé bastante investigando cuáles son los maestros que pueden hacer otras cosas, cosas más interesantes con las tecnologías. En principio tiene que ver con que se animan a ensayar, a probar, y que tienen permiso para hacerlo. Hay condiciones institucionales y políticas que permiten tener recursos pedagógicos. Pruebo esto, pero no me sale, voy por allá... nada. Y ¿qué eran?, en general, eran buenos maestros antes. Entonces la tecnología no transforma por sí mismo una situación. Creo que hay que ver en qué pedagogías viene inscripta. Me parece que en ese aspecto no siempre se trabaja...

En Argentina se trabajó mucho, con suerte dispar, porque con un programa masivo... también es muy difícil que todo el mundo cambie al mismo tiempo. Es decir, no solo es muy difícil, es imposible y es indeseable, no somos maquinitas, cada uno se acerca a esto con sus historias y hay que tener paciencia y hay que tener tiempo. Lamentablemente, muchas políticas no se continúan, entonces comienza un ciclo y a los dos años se cierra porque cambia el gobierno, y hay muchas cosas que se desacreditan, cuando había que darles tiempo para que se hagan. Pero mi impresión es que igual las tecnologías ya están muy instaladas y que se están tomando de la manera que se puede. Para mí faltarían lineamientos pedagógicos más claros sobre qué queremos hacer, cómo lo queremos hacer. Y no es simplemente ir a buscar información en Google, o hacer un Power Point. Podemos hacer otras cosas más interesantes.

Si pudieras dirigir en la educación un área de formación pedagógica, ¿dónde pondrías el foco de esos nuevos problemas?

Hay temas que parecen como la atención, entender un poco más de qué se está transformando y cómo se trabaja en eso. Los chicos son desatentos, estamos en economías de la atención diferente. Está el problema de la posverdad, qué hacemos con las múltiples perspectivas que no son el pluralismo epistemológico sino más bien el «vale todo». O más bien, no importa la verdad. Trump es uno de esos, me parece a mí. Volver a discutir qué quiere decir la verdad, qué valor tiene, qué es la verdad con mayúscula o qué es la verdad como acuerdo provisorio del significado. Como dicen en inglés the story so far, como las historias hasta ahora, es como un acuerdo que nosotros tenemos sobre cómo son las cosas y me parece que algo de eso también hay que poner en discusión. Entonces bueno ¡atención!: posverdad, lo efímero y la memoria, como las nuevas formas de vínculo con el pasado, los múltiples lenguajes.

Trabajaría mucho los múltiples lenguajes, cómo escribo con imágenes, hay que aprender algo de semiótica y de ontología de la imagen, aprender a manejarse en un mundo sociotécnico diferente. Las redes son otro gran tema. Hay muchos problemas pedagógicos que uno podría plantear. A veces me parece que discutimos si usar Wikipedia o no...el lápiz o la computadora...No son los problemas centrales. De esto no nos ocupamos y me parece que ahí se están definiendo muchas cosas, entre otras cultura y democracia...que es un tema grave...¿No va a importar más la verdad? ¿Qué vamos a hacer como sociedad? ¿Cómo nos vamos a manejar? La igualdad también. Porque es un tema que no aparece en internet, cada uno hace su búsqueda, navega a su manera y hace lo que quiere, muy atomizado e individualista. Para mí esto se debe cruzar con lo público también, y con los nuevos públicos. ¿Cuáles son las arenas, las nuevas arenas públicas? Son elementos bien interesantes. Y la pedagogía puede jugar allí un rol emancipador.

Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Su formación de base es en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, y cuenta también con una maestría en Ciencias Sociales de Flacso/Argentina.

CV completo en: <http://flacso.org.ar/docentes/dussel-ines/>



EDUCARNOS INVITA A ESCRIBIR

Educarnos pretende llegar a un público diverso que incluya docentes, estudiantes, investigadores, equipos técnicos, gestores, tomadores de decisión, prensa, y público general interesado por la educación.

En tal sentido, Educarnos promueve artículos de divulgación con narrativas claras, testimoniales y reflexivas, que den cuenta de la cotidianidad y los desafíos de las prácticas de los educadores así como de investigaciones o estudios técnicos de relevancia para la Educación.

Se valorará un estilo cercano y amigable, de corte ensayístico, para generar interés y facilitar una difusión amplia. No obstante se exigirá coherencia entre el contenido central, el título y las reflexiones finales. Se recomienda que los artículos no excedan en su extensión las 2000 palabras.

Serán considerados todos los originales que se reciban, sin que ello suponga obligación de publicación por parte de la revista. Será el Consejo Editor, tras una lectura, colectiva quien evaluará cada artículo y resolverá sobre la pertinencia de la publicación.

Más información sobre las pautas en: www.anep.edu.uy/educarnos



Nombre de la obra - tecnica

Santiago García es artista visual y llegó a la pintura “por accidente e insistencia de terceros, a los que les gustaban mis dibujos y me decían que tenía que pintar”.

santiagogarcia@santiagogarcia.com | <http://www.santiagogarcia.com>

LA PRIMA GUERRA MONDIALE E IL RUOLO DELL'ITALIA

La prima guerra mondiale fu un conflitto di portata globale che coinvolse la maggior parte delle grandi potenze mondiali. L'Italia, che si era dichiarata neutrale all'inizio del conflitto, entrò in guerra nel maggio del 1915, schierandosi con gli Alleati. La sua partecipazione fu caratterizzata da alcune fasi cruciali, tra cui la battaglia di Caporuaio, la conquista di Trento e Trieste, e l'armistizio di Villa Giusti nel novembre 1918. La guerra ebbe conseguenze profonde per l'Italia, contribuendo alla nascita del fascismo e alla crisi del sistema internazionale.

Il conflitto iniziò nel 1914 con l'assassinio dell'arciduca austriaco erede al trono, che scatenò una serie di alleanze e controalleanze. L'Italia, pur essendo parte del Triplice, non si schierò immediatamente con gli Alleati. Dopo mesi di negoziati, il governo italiano decise di entrare in guerra a fianco di Francia e Gran Bretagna. La campagna militare italiana si concentrò principalmente sul fronte alpino, dove si svolsero battaglie durissime come quella di Caporuaio. Nonostante le difficoltà, l'esercito italiano riuscì a conquistare territori strategici, tra cui Trento e Trieste, e a costringere l'Austria-Ungheria a firmare l'armistizio di Villa Giusti.

La guerra ebbe un impatto significativo sulla società italiana, portando a grandi sacrifici e alla nascita di un sentimento di unità nazionale. Tuttavia, le aspettative di una pace migliore non furono soddisfatte, contribuendo alla crisi del sistema internazionale e alla nascita del fascismo.