



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPES – LATINDEX  
Nº. 12 – Ano VI – 10/2017  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## Experimentación pedagógica y producción de política educativa desde el cotidiano escolar

Prof. Felipe Stevenazzi Alén

Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE Udelar)

Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO - Argentina)

Doctorando en Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina

Prof. Adj. Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Facultad de Humanidades  
y Ciencias de la Educación, Udelar - URUGUAY.

[http://buscadores.anii.org.uy/buscador\\_sni/exportador/ExportarPdf?hash=a66bdb48984c0ed0a90fa34110982270](http://buscadores.anii.org.uy/buscador_sni/exportador/ExportarPdf?hash=a66bdb48984c0ed0a90fa34110982270)

E-mail: [fstevenazzi@gmail.com](mailto:fstevenazzi@gmail.com)

**Resumen:** El presente artículo se ubica en la conjunción de las discusiones pedagógicas, de políticas educativas y autonomía para el trabajo docente en colectivo. Reflexionando a partir de la experiencia de una escuela particular, desde la que se viene realizando una investigación etnográfica llevada adelante por el autor.<sup>1</sup>

Se propone aquí analizar cómo a través de la generación de un conjunto de alteraciones a la forma escolar, un colectivo docente construye una propuesta escolar que busca poner en acción una respuesta pedagógica en un contexto en el que se condensa la pobreza urbana como es el Barrio Casavalle en Montevideo.

---

1 “Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo – Uruguay” tesis para aspirar al grado de doctor (Julio 2017 aprobada por el jurado para pasar a instancia de defensa oral -en coordinación), Universidad Nacional de Entre Ríos, Doctorado en Educación, Tercera cohorte. Directora Dra. Flavia Terigi

A partir del trabajo colectivo y de las decisiones que los docentes van asumiendo con la autonomía que el sistema educativo va dejando y en constante pugna por acrecentar esos márgenes, se analiza como logran conformar una propuesta pedagógica que altera la forma escolar en aspectos sustanciales de ésta, a la vez que producen una política educativa desde el cotidiano escolar, dando respuestas a problemáticas transversales del sistema educativo.

**Palabras-clave:** forma escolar, experimentación pedagógica, política educativa.

## I. – Producción de política desde el cotidiano escolar

Con el término producción de política desde el cotidiano escolar, se hace referencia al conjunto de decisiones y definiciones que se procesan a diario en una institución educativa y que van conformando la producción de una política. En la medida que están necesariamente cargadas de una intencionalidad que puede contener diferentes grados de explicitación y reflexión pero que, en cualquier caso, no se pueden desprender de su politicidad.

En las instituciones educativas, los diferentes actores que conforman los colectivos docentes toman un conjunto de decisiones, en relación con el proyecto político pedagógico del centro, en relación con los aspectos didáctico metodológicos, a los organizacionales, de reglamentación interna, de administración del servicio educativo, una serie de componentes que están mutuamente interconectados.

Me interesa la figura de lo cotidiano en relación con lo político, porque es allí donde se juegan en realidad las grandes declaraciones, los discursos político-pedagógicos deben estar día a día puestos en práctica, es en esa dialéctica del cotidiano donde se juega la transformación de lo educativo.

“Lo cotidiano es lo que se nos da cada día (o nos toca en suerte), lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime, pues hay una opresión del presente. Cada mañana, lo que retomamos para llevar a cuestras, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en tal o cual condición, con tal fatiga o tal deseo. Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior. Se trata de una historia a medio camino de nosotros mismos, casi hacia atrás, en ocasiones velada; uno no debe olvidar ese "mundo memoria" [...] Lo que interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible...” (tomado de de CERTAUet al, 1999, p. 1)

Como el propio de Certau plantea pero no tan invisible, posibles de “trazar los rasgos de una cotidianidad concreta, dejarlos surgir en el espacio de una memoria” (de CERTAU et al, 1999, p. 6).

Procurando asir lo cotidiano tomé como referencia los aportes de Agnes Heller (1987), identificando los procesos de reproducción social y los movimientos que los sujetos realizan en su cotidianeidad tanto de reproducción como de construcción de alternativas.

“La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.” (HELLER, 1987, p. 19)

Describir y analizar el cotidiano escolar como el espacio a través del cual se reproduce lo escolar con su forma, a la vez que se tiene la posibilidad a través de ese mismo cotidiano de producir otra cosa.

“En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tiene en común con los otros hombres, y además éstas sólo son idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo... Cada uno -considerando el hombre particular en la media de la sociedad- debe además reproducir la especie, es decir, traer hijos al mundo. Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que -haciendo abstracción de su contenido concreto- son comunes a las de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar el hombre en cuanto *ente natural*.” (HELLER, 1987, p. 19)

Participar en el cotidiano escolar para observar y describir cómo son esos procesos mediante los cuales se reproduce una determinada institución a la vez que se busca resignificarla en sus prácticas y sentidos.

Para esto es interesante la concepción de cotidiano que plantea Elsie Rockwell (2006):

¿Debe concebirse la vida cotidiana como un mecanismo reflejo, repetitivo, controlado desde el exterior? ¿O bien, como una concatenación de acciones, una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas...”

Es evidente que me sitúo en la segunda opción, sin por ello descartar la importancia de los aspectos estructurales de la sociedad. Creo que justamente al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas.” (ROCKWELL, 2006, p. 1)

Concebir el cotidiano escolar como el espacio donde se practican un conjunto de decisiones administrativas, domésticas, pedagógicas, con diferentes posibilidades, tiempos y espacios para ser reflexionadas, acordadas. A esto se suma una cuota importante de reiteración en el cotidiano que conduce al acto reflejo en la resolución. A la vez que está ese riesgo, hay posibilidad de encontrar en estos espacios el desarrollo de otras prácticas:

La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, juntas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social. (ROCKWELL, 2006, p. 1)

Los vínculos que se generan día a día y las acciones que se emprenden desde ellos van conformando una política, en todo momento se están tomando decisiones, realizando elecciones, una forma de entender la vida, generando efectos hacia y con los otros, más aún si se está aunque sea circunstancialmente en el rol de educador.

En un centro educativo, en forma cotidiana se está debatiendo, poniendo en acto, lo que en forma abstracta podemos llegar a plantear como el proyecto político pedagógico que se plantea desarrollar, pero es allí en ese cotidiano donde ese proyecto se reformula, se vuelve a inventar, no se logra, se supera, se cuestiona, en definitiva todas las variantes que se puedan imaginar sobre aquello que se piensa, con una complejidad y riqueza adicional, todo esto es en colectivo, con otros, por lo cual está atravesado por la pluralidad, no hay posibilidad para la visión única, todo es necesariamente múltiple.

Forma parte de ese cotidiano el conjunto de decisiones que hay que tomar en una escuela en relación con los emergentes, los más triviales y domésticos: una cisterna que no funciona, un caño que se tapó, un problema en el comedor, y los que tienen que ver con lo específico de un centro educativo: maestros que faltan, un niño que se siente mal, un niño que no aprende a leer. Un conjunto de situaciones que cotidianamente se dan en los centros educativos y que los maestros tienen que sortear, muchas veces colisionando con el proyecto pedagógico que tienen que poner en práctica en forma cotidiana.

A través de trabajos de investigación y de extensión he podido conocer diferentes centros educativos, siempre me ha preocupado cómo ese conjunto de definiciones políticas cotidianas conviven en forma poco organizada, sobreimprimiéndose una sobre las otras, sin jerarquización -en la mayoría de los casos- y contradiciendo el proyecto que los propios docentes desde su discurso procuran sostener.

En la Escuela 321 donde se realizó el trabajo de investigación mencionado, pude encontrar, a través de la observación detenida en diferentes espacios, como existe una preocupación de la dirección y de los docentes para que las definiciones cotidianas

tengan una jerarquía, que no se ponga en el mismo nivel una dificultad con la lectura que una cisterna, el colectivo separa y ordena para que los emergentes que no tienen que ver con lo pedagógico puedan ser resueltos sin menoscabarlo.

## I.1. – Dos dimensiones de política en la escuela

Esta investigación entiende que las políticas educativas se expresan en dos planos complementarios e interdependientes, que han sido caracterizados como macro y micro políticas por Stephen Ball (1994), en esta investigación se comparte esa caracterización, pero nombradas como política del sistema y política del cotidiano escolar, se deja a un lado lo de macro y micro porque se entiende que ubica una jerarquía, cuando en realidad se trata de definiciones diferentes tanto en su naturaleza como en sus efectos.

Por lo cual en esta investigación esos dos espacios de la política educativa se plantean y delimitan como:

a) **política del sistema:** entendida como los diferentes espacios de generación de políticas educativas para todo el sistema. Donde predomina una lógica de administración y gestión, más que una orientación de política educativa, y donde las dimensiones técnico pedagógicas quedan al menos relegadas.

b) **política del cotidiano escolar:** entendida como el conjunto de definiciones tomadas cotidianamente por los docentes en sus aulas, así como en la gestión y administración de las escuelas. Donde conviven definiciones pedagógicas, didácticas y administrativas, por momentos con escasa diferenciación y jerarquización.

En el artículo “Las micropolíticas del cambio educativo”, Joseph Blase (2002) construye una definición inclusiva de la micropolítica, extraída de la extensa bibliografía que da cuenta de la temática:

“La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada.” (BLASE, 2002, p. 11).

Remite al uso del poder formal e informal y su componente de las acciones micropolíticas, las que escapan al control de quienes la realizan. Blase señala a su vez como se intensifica la micropolítica en los procesos de cambio:

“Durante los periodos de cambio, sin embargo, la interacción micropolítica tiende a intensificarse y se vuelve más visible tanto en los ámbitos formales como informales de la vida escolar. Las dinámicas de cambio –ambigüedad, falta de certeza, incertidumbre y la complejidad de metas– provocan y exacerbaban tales interacciones intensificadas.” (BLASE, 2002, p. 4).

En la experiencia de la escuela 321, se ve claramente como se incrementa esa interacción micropolítica a través del conjunto de decisiones que hay que tomar, a la vez que tramitar los conflictos y resistencias que esas decisiones conllevan.

El artículo de Graciela Frigerio *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, constituye un antecedente importante para la investigación en la medida que analiza cómo se procesa el cambio en educación y qué sucede con el núcleo duro de la forma escolar frente a esos cambios y las relaciones que se establecen entre esas dos dimensiones de la política educativa.

“Cada movimiento reformista propicia uno u otro trámite y suele ocurrir que las escuelas, en sus micropolíticas cotidianas tiendan a reconstruir, en el singular de las macropolíticas, el plural no siempre considerado, a veces claramente expropiado.” (FRIGERIO, 2001, p 3)

Una de las características de la *política del sistema* tiene que ver con la uniformidad que es trazada sobre la diversidad de escuelas, experiencias y realidades, aun cuando se tiene conciencia de esta limitación, persiste la tentación de establecer el patrón de lo que se entiende por escuela.

“En numerosas ocasiones, en algunos de nuestros países, la consigna no favoreció el reconocimiento de las experiencias plurales que a menudo fueron subsumidas, en un recetario único. Sabemos que lo propio de los recetarios únicos es la omisión de las historias singulares y una tendencia a descuidar la generación y sostenimiento de instancias genuinas de participación. La tendencia a reformar pasó así, en muchos casos a nombrarse en singular: “la” reforma.” (FRIGERIO, 2001, p. 6)

Complementaría que a esta tendencia a nombrar en singular, se agrega la tentación fundadora que suelen tener las autoridades de turno, “algo hay que cambiar”, del modo que sea, en algún lugar debe quedar estampado un nombre propio. Bajo esta lógica se suceden planes, programas, proyectos y a veces intentos de reformas, sin

analizar a cabalidad qué se hizo antes, qué dificultades, qué resultados se obtuvieron, como si se estuviera reinventando la rueda, acciones que dejan poco margen para la credibilidad en los docentes que viven – sufren los sucesivos cambios de autoridades y sus intentos refundadores.

“El uso del singular subraya, a nuestro entender, la fuerza de una "intencionalidad clonadora". Sostendremos que la idea de que lo que funciona aquí funciona igualmente allá, propia de un "copista" que no se detiene a analizar e imaginar matices y alternativas, a recuperar las buenas experiencias tanto como a inventar nuevas es, en educación, de un efecto tan negativo como el que produce el continuismo que sostiene un imperturbable "más de lo mismo" o, el exitismo de una "fuga hacia adelante" que hace la economía de la actualidad.” (FRIGERIO, 2001, p. 6)

Frente a la prepotencia del copista que busca clonar, se revela la *política del cotidiano escolar* alterando el cambio propuesto.

“Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que éstas constituyen, potencialmente, una virtud... Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis... más que como metas fijas”. (FRIGERIO, 2001, p. 12).

La forma escolar, no es advertida en las reformas, que suelen limitarse a reorganizaciones administrativas y de funcionamiento, pero poco de lo pedagógico y en los marcos en los que se desarrolla, forman parte de las preocupaciones de quienes conducen las reformas.

“En consecuencia, o bien las reformas educativas logran transformar algo de la gramática y de la cultura escolar, o están condenadas a no producir impacto alguno en las prácticas educativas, a no perdurar en tanto innovación, a no institucionalizarse. (...), si ellas se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas a provocar un cambio por el cambio mismo, eventualmente un "gatopardismo", con el consecuente descreimiento y desligazón simbólica a la que parecemos asistir hoy en la relación escuela – sociedad. (FRIGERIO, 2001, p. 14).

Parecería más interesante y provechoso que la *política del cotidiano escolar* no tuviera que colarse en los intersticios y andar a escondidas y tener un espacio para su desarrollo, en la medida en que son docentes, alumnos y comunidad los que construyen cotidianamente la escuela y no los decisores de la *política del sistema* que muchas veces no logran ver siquiera las consecuencias prácticas de sus decisiones.

Para el sistema educativo esto suena a disparate, pareciera que se soñara con construir un sistema a prueba de maestros, no parece haber confianza en el pilar del sistema educativo, la maestra/o. El afán de gobernar, reglar y vigilar del sistema educativo impide la posibilidad de generar propuestas pedagógicas en diálogo con las necesidades y posibilidades de los diferentes colectivos.

En las definiciones de la *política del sistema* quedan por fuera las dimensiones pedagógicas y más aún las didácticas, así como aquellas que hacen a la forma escolar. De allí surge la necesidad de investigar qué sucede con esas dimensiones desde la *política del cotidiano escolar* y qué alteraciones producen los docentes en su proyecto de escuela y las contradicciones a las que se enfrentan.

El artículo de Flavia Terigi “La enseñanza como problema político” resulta un insumo relevante para esta investigación dado que analiza cómo la dimensión pedagógico-didáctica suele quedar excluida de las políticas educativas pensadas como el nivel macro, y por otro lado cómo se vacía de contenido político a las definiciones didácticas cotidianas tomadas por los docentes.

“La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es defendida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político.” (TERIGI, 2004, p. 192).

No hay espacio político para las definiciones pedagógico- didácticas que cotidianamente toman los docentes en sus centros educativos, no es reconocido y a la vez es vaciado de esa politicidad. La política del sistema no contempla ese espacio ni lo reconoce en los docentes, por lo cual queda en su esfera el posicionamiento del trabajo docente como un trabajo político, esta tensión será motivo de análisis en esta tesis dado que es uno de los elementos centrales que se propone analizar en relación con la alteración a la forma escolar y la experimentación pedagógica como producción de una política.

“Es en cambio en el nivel de las políticas educativas donde la enseñanza resulta un asunto extraño. Este aserto requiere alguna justificación, toda vez que, si algo esperamos de la política educativa, es que aparezca una y otra vez comprometida con el mejoramiento de la enseñanza. Sucede que hay una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales -con una suerte de esqueleto organizativo de los programas y proyectos de política educativa—, de manera independiente, ajena e incluso ignorante (nótese la gradación casi desesperante que plantean estos



calificativos) del modo en que finalmente, efectivamente, tendrá lugar la enseñanza.” (TERIGI, 2004, p. 193).

Esos dos planos corren por carriles paralelos, lejos de la interconexión e interdependencia que sería necesaria para el desarrollo de políticas educativas que ganen en coherencia. Es justo decir también que es a partir de esa desconexión que se han podido sostener espacios de resistencia y experimentación pedagógica más allá de las políticas educativas de turno.

“Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planeamiento generara el escenario para que otros —docentes, capacitadores, didactas— encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas.” (TERIGI, 2004, p. 194).

El vínculo entre esas dos dimensiones de la política pareciera estar dominado por la desconfianza y el desconocimiento de lo que sucede en el cotidiano escolar, sin posibilidades de establecer diálogo.

“Tal vez porque el análisis político-educativo escinde obstinadamente los niveles que persiste en llamar "macro" y "micro", el planeamiento es pobre en conocimiento fundado con respecto a las formas concretas en que la educación se convierte en experiencia de los sujetos; esa pobreza no resulta tanto de la ausencia de saber fundado, sino del persistente desconocimiento de ese saber por parte de muchos de quienes asumen la responsabilidad del diseño de las políticas. La perspectiva de análisis que sostengo es diferente; creo necesario insistir con la idea de que la enseñanza es el problema que las políticas educativas deben plantearse desde el principio y resolver en el nivel máximo del planeamiento.” (TERIGI, 2004, p. 195).

Lo más paradójico de todo es que la gran mayoría de órganos de planificación y gobierno del sistema en Uruguay, al menos en los últimos diez años, han estado integrados mayormente por docentes, tornándose más compleja de comprender esa distancia entre los dos planos de la política educativa.

Como plantea Terigi, cuando la enseñanza es pensada en términos políticos en las dos dimensiones de la política, se identifican una serie de problemas y aspectos a incorporar que de otra manera quedan invisibilizados.

“Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un

problema de metodología, con el supuesto "todoterreno" de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político." (TERIGI, 2004, pp. 199-200).

## I.2. – Trabajo docente y política educativa

Si bien a lo largo de la historia del sistema educativo uruguayo se pueden identificar estos dos planos de política, no siempre la relación entre ellos se dio de la misma manera. Con un conjunto de compañeros del campo con los que intercambiamos y pensamos algunos ejes que entendemos problemáticos en nuestros respectivos recorridos de investigación<sup>2</sup>, hemos identificado que en el caso de Uruguay es en la década del 60 en la que comienzan a separarse los planos de la política, perdiendo los docentes la capacidad de propuesta y gobierno del sistema en manos de los expertos.

Los 60 son el punto de declive del modelo y el surgimiento de una "nueva tradición". Esta nueva tradición desplaza la mirada pedagógica hacia una perspectiva que pone énfasis en la importancia de la planificación y la jerarquización de variables explicativas centradas en lo socioeconómico<sup>3</sup>. Esta otra manera de ver y pensar la educación va estar ligada al surgimiento de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), la iniciativa más importante en materia de investigación y sistematización de la información del país en diferentes áreas. Esto se tradujo en la edición de varios tomos que abarca el informe de la investigación encomendada a la CIDE, de los cuales la educación abarca los dos primeros. (BORDOLI *et al*, 2012).

Desde esta perspectiva los docentes son desplazados progresivamente del ámbito de la "política del sistema" y con ellos, la dimensión pedagógica de las políticas educativas. Se erigen otros técnicos como expertos de la educación, quitando ese lugar a los docentes que ahora quedarán como aplicadores de políticas.

"Este desplazamiento también va a producir una nueva tensión que instala una suerte de "incomprensión" mutua y rivalidad entre los docentes y los técnicos; tensión que se mantiene hasta la actualidad donde los docentes no reconocen la validez de ningún otro

---

2

Me refiero fundamentalmente a: Eloísa Bordoli, Pablo Martinis, Antonio Romano y Lucas D'Avenia.

3

Como antecedente se puede referenciar el trabajo de Germán Rama "Grupos Sociales y Enseñanza Secundaria" (1964)

tipo de saber que no sea el proveniente de la práctica educativa. Por otro lado, los científicos sociales han dejado vacante la comprensión de la especificidad de lo pedagógico como una dimensión no reconocida de las investigaciones. Como contrapartida en el campo de las políticas educativas lo pedagógico también termina siendo desplazado de la escena, cobrando mayor significación las otras dimensiones asociadas a lo social (Martinis 2006, Bordoli 2006, Stevenazzi 2006, Romano y Bordoli, 2009).” (BORDOLI *et al*, 2012, p. 6).

La paradoja de unas políticas educativas donde lo pedagógico parece tener que colarse por la ventana, necesariamente tiene que ser superada, así como también las relaciones entre expertos, incluyendo a los docentes dentro de ellos. Estas relaciones en el trabajo cotidiano en las escuelas es una de las tensiones a administrar. Esta investigación se propuso entonces indagar sobre cómo los docentes recuperan la palabra y la acción pedagógica en el gobierno de su escuela y lo que se proponen con ella y el necesario diálogo con el sistema, a la vez que requieren la participación de otros colectivos docentes y otros actores como la Universidad en la búsqueda de alteraciones a la forma escolar.

## **II. – Experimentación pedagógica**

En Uruguay la idea de la experimentación pedagógica tiene antecedente en las “Escuelas experimentales” que comenzaron a funcionar a partir del año 1925. Estas experiencias están en el imaginario de los maestros con más trayectoria, forman parte de la historia de la educación, pero entiendo que se las visualiza solamente como parte de la historia, no vinculándolas con las necesidades que tienen maestras y maestros en la actualidad en relación con sus prácticas pedagógicas y la necesidad de experimentar otras.

En relación con el precedente de las Escuelas experimentales, destaco un aspecto que me parece sustantivo para pensar en las necesidades y desafíos actuales: los docentes como parte del problema y de la solución. Eran los docentes los que proyectaban, concursaban y dirigían ese espacio de experimentación pedagógica, quedando explícitamente delimitada la función de la Inspección con un cometido muy acotado.

Se habilitaba deliberadamente que los docentes tomaran el campo de la política educativa para proponer, se podrá decir que a la escala de uno o algunos centros, pero hay indicios de que ese era el camino de política educativa que se proponía continuar. Si bien las experiencias no lograron mayor trascendencia, y fundamentalmente no

modificaron las políticas educativas en relación con la propuesta pedagógica, quedando aisladas, como testigos de una construcción de escuela que hubiera sido posible. Entiendo que continúan mostrando un camino posible en relación con la búsqueda de transformaciones a través de la experimentación pedagógica por parte de los docentes en un marco de autonomía.

Planteado esto, propongo dar cuenta del contexto de surgimiento de las “Escuelas experimentales” en Uruguay, en las tres primeras décadas del siglo XX, vinculadas al movimiento de escuelas nuevas. Desde el ámbito institucional y oficial, a través de los Anales de Instrucción Primaria<sup>4</sup>, se realiza una difusión muy importante, especialmente de la obra de John Dewey y de las ideas y pedagogos vinculados al movimiento de Escuela Nueva, es importante señalar también la edición de los trabajos de divulgación de Lorenzo Luzuriaga.

El espíritu experimentador de principios de siglo XX, tiene antecedentes de trascendencia en las figuras ineludibles de Enriqueta Compte y Riqué, Pedro Figari y Carlos Vaz Ferreira, aunque contemporáneo al momento de creación de las escuelas experimentales, confirma el espíritu experimentador y propositivo de búsqueda de otra propuesta pedagógica y organizacional para la educación.

Enriqueta Compte y Riqué impulsora de la educación inicial a través de la creación de Jardines de Infantes, en 1887 es enviada en misión oficial a interiorizarse de las enseñanzas de Friedrich Fröbel.

“El 10 de marzo de 1892, al regreso de esta beca, inaugura en el barrio de la Aguada (Montevideo) el primer Jardín de Infantes del Uruguay y de América Latina, inspirada en las innovaciones europeas adaptadas al contexto socio-económico de nuestro país. Es importante mencionar que la creación de este Jardín de Infantes se inserta en la reforma vareliana. Ya en el año 1874 José Pedro Varela planteaba, en La Educación del Pueblo, la necesidad de crear instituciones específicas para la educación de los niños entre los tres y seis años, y la importancia del método fröebeliano basado en el juego. Enriqueta Compte y Riqué es directora de este primer Jardín de Infantes por un extenso período: desde su fundación en 1892 hasta 1943, año en que se jubila” (Biografía Enriqueta Compte y Riqué, s/d: 1)

María Abbate plantea que la experimentación comienza a ser nombrada en 1911 en los Anales de Instrucción Primaria y en la Legislación Escolar, tomando “carta de ciudadanía en el ambiente oficial” (ABBATE, 2ª época, tomo XV, 1952, p. 86). Abbate

---

4

Publicación bimensual de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, llegaba a todas las escuelas al menos un ejemplar.

plantea que el primer centro experimental, aunque no tuviera ese nombre fue el Jardín de Infantes fundado en 1892 por Enrique Compte y Riqué, inspirado en el método desarrollado por Fröebel.

Pedro Figari, abogado, político, filósofo, pedagogo y pintor así puede ser sintetizado su derrotero vital. En 1910 es nombrado como miembro del Consejo de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. El 23 de junio presenta el Proyecto de Programas y Reglamentos para la formación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. Su proyecto es muy cuestionado y terminará renunciando el 1º de diciembre de ese mismo año. En agosto de 1915 asume como Director Interino de la Escuela Nacional de Artes y Oficios y se dedica, con la ayuda de su hijo Juan Carlos, a la reorganización de la misma junto a la preparación de nuevos planes de estudio, hasta 1917 cuando renunciará también derrotado al no poder llevar adelante sus propuestas.

La intencionalidad pedagógica del proyecto de Figari la resume claramente Arturo Ardao planteando que su objetivo fue: “formar el criterio y el ingenio antes que la mera habilidad profesional, la capacidad de iniciativa y creación antes que la repetición e imitación.” (ARDAO, 1965, p. XVI) Construir una identidad “americanista”, con capacidad de pensamiento propio.

“Propone una educación que apunte al desarrollo nacional autónomo formando el criterio productor integral. En síntesis, tal como señala en Educación y Arte, enseñar a “trabajar pensando y pensar trabajando.”<sup>5</sup> Pone gran énfasis en el criterio autónomo para que la actividad productora y artística –concebidas en su integración indisoluble- no esté divorciada de las características del ambiente propio; “nosotros debemos producir dentro de un criterio americano, esto es, de un criterio que tome nota de las peculiaridades del ambiente propio.”<sup>6</sup> (DOMÍNGUEZ, GÉREZ Y MARTINELLI, 2005, p. 2)

Carlos Vaz Ferreira, filósofo y pedagogo, por su parte, tuvo gran influencia en el posterior movimiento renovador, siendo responsable de importantes iniciativas a nivel de la experimentación pedagógica, habilitando ensayos de procedimientos en cuatro escuelas. Según Jesualdo Sosa:

“(…) el Dr. Vaz Ferreira fue el ideólogo, el pensador, el acomodador de nuestra educación a sus actuales exigencias pedagógicas, de acuerdo a las más felices novedades a la vista. (...) Así, por ejemplo, en enero de 1901, informa una resolución, de

---

5

Figari, Pedro. (1965) Educación y Arte. Colección Clásicos Uruguayos. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Montevideo. Pp. 166 y 170.

6

Ibídem, p. 111.

su iniciativa, que facultaba ensayar métodos nuevos en las escuelas rurales, para completar o suplir las tareas precarias de estos centros, criterio experimentador que reiterará a lo largo de su gestión con la creación de las Escuelas Experimentales (29/5/1903), y con otras novedades en organismos docentes” (SOSA, 1963, p. 19).

En 1927 Carlos Vaz Ferreira plantea el proyecto sobre la construcción de Parques Escolares, que no logró su concreción, pero es muy interesante como propuesta por la concepción pedagógica que plantea sobre la escuela:

“Vaz Ferreira propuso ésta como una solución a los problemas tanto de costos, el precio de los terrenos para construir nuevas escuelas resultaba mucho más caro, como higiénicos, los edificios de las escuelas urbanas no tenían las condiciones adecuadas para albergar a los niños en condiciones que permitan un adecuado desarrollo. Según Vaz Ferreira dichos parques podrían concentrar en diferentes escuelas a más de 10.000 niños en un área de unas cien hectáreas. Esto permitiría abordar el problema de las escuelas urbanas.” (ROMANO, 2008, p. 6)

Pero fundamentalmente estaba dando cuenta de lo limitado y artificial que resultaba la escuela como forma de acceder al conocimiento, claramente influenciado por las ideas de la Escuela Nueva.

“Y esto es lo que les pido a Uds. que piensen: Que en la escuela de la ciudad, no hay más que la escuela. Aquí no hay más que lo que se hace adentro de la escuela: las lecciones exclusivamente intelectualistas, las parodias de ejercicios físicos, lo que se puede hacer con niños dentro de paredes.” (Vaz Ferreira; 1957, tomo XVI: 173, citado por ROMANO, 2008, p. 7)

“Ahora bien: en el parque, la escuela es lo menos; es, casi nada más que un refugio para los días de lluvia. Allí están las clases al aire libre, en los días buenos; y están las salidas, el ejercicio físico, el trabajo, la agricultura, los oficios... Les pido que piensen mucho en esto: ¡que piensen mucho, seguido, fuerte! Que (...) la escuela resulta ya más sana, más eficaz, más alegre, pero aun así es lo menos: lo que está afuera de la escuela es mucho más.” (Vaz Ferreira; 1957, tomo XVI: 173-4, citado por ROMANO, 2008, p. 7)

Vaz Ferreira plantea dos ideas que son interesantes en su propuesta para pensar en la forma escolar: “la escuela es lo menos” y por tanto “lo que esta fuera de la escuela es mucho más”, este planteo cuestiona una de las características de la forma escolar que tiene que ver con la abstracción del mundo para hablar del mundo. “Afuera” hay un mundo para descubrir en relación directa y sin mediaciones con la naturaleza, pero también incluye los ejercicios físicos, el trabajo y los oficios.

Jesualdo Sosa argumenta que lo que hizo naufragar el proyecto de Vaz Ferreira fue su carácter de avanzada que suponía:

“una estructura de este tipo, colectiva; con las características de densidad de población infantil y magisterial; con las banderas de una acción pedagógica teórico-práctica, activa y realista, desplegadas hacia el porvenir, etc., (...) no podía ser muy tranquilizadora para una administración que trataba , cada día más, de no promover inquietudes de fondo” (SOSA, 1963, p. 76)

Estos tres antecedentes, más allá del derrotero de cada uno y de la posibilidad de concretar políticas educativas que tuvieron, conforman un marco de experimentación en la generación y búsqueda de transformación de las políticas educativas existentes.

Hay un aspecto que me parece muy interesante y tiene que ver con que sólo habían transcurrido cincuenta años desde el comienzo de la instalación del Sistema de Instrucción pública centralizado y estatal (SIPCE) Puiggrós (1990), cuando se presentan estos proyectos y se habilitan las Escuelas experimentales.

La Reforma Vareliana, como ha trascendido a lo largo de la historia, fue el resultado de un proceso de discusión filosófica, política y pedagógica que promovió la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular”, creada el 18 de septiembre de 1868 en Montevideo.

José Pedro Varela durante el gobierno dictatorial de Lorenzo Latorre (1876 – 1879), encuentra la coyuntura -en medio de muchas polémicas por servir a un gobierno dictatorial- para presentar su proyecto que está plasmado en la “Legislación Escolar” de 1877, ese proyecto será ejecutado en parte, y supuso la instalación del SIPCE Puiggrós (1990), que quedará luego de fuertes enfrentamientos y debates políticos, coronado con la triada: laica, gratuita y obligatoria. Puiggrós (1990) caracteriza el SIPCE como el modelo dominante conformado a partir del surgimiento y consolidación de los sistemas educativos modernos en América Latina.

En 1925 el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, que presidía Eduardo Acevedo, por moción de la Consejera Luisa Luisi el 30 de junio, crea dos Escuelas libres para la experimentación pedagógica, invitando a los maestros que quisieran abrir ensayos.

“... el único privilegio o ventaja que podía ofrecer la autoridad escolar entonces: libertad de elección de métodos didácticos, en la elección del personal docente, en la organización del régimen escolar, y la excepción del contralor inspectivo” (OLAIZOLA, 1943, p. 35).

La resolución de creación de las Escuelas Experimentales, es muy escueta en la reglamentación del funcionamiento, consta de tres artículos y fundamentalmente faculta a los directores de los centros de enseñanza a organizar y dirigir sus escuelas “de acuerdo a los programas, horarios y métodos que consideraran más convenientes para la educación infantil.” (LEGISLACIÓN ESCOLAR, 1922-1927, Tomo IX, 1941)

Por otro lado en el artículo segundo de la resolución, daba autonomía al director en la elección del cuerpo docente: “Para mejor éxito de esta iniciativa los directores designados propondrán al personal que deba secundarlos elegidos entre los ayudantes efectivos de las escuelas.” (LEGISLACIÓN ESCOLAR, 1922-1927, Tomo IX, 1941)

En el artículo tercero se plantea la función inspectiva, que era más de observación que de contralor a cargo de la Inspección Técnica.

Las escuelas experimentales se otorgaban a través de un proyecto presentado por los directores de escuela, creándose entonces: a) Escuela experimental de Malvín dirigida por la maestra Olimpia Fernández, quien fuera enviada en misión oficial a interiorizarse de los métodos desarrollados por Ovidio Decroly en Europa. b) Escuela experimental de Las Piedras dirigida por Sabas Olaizola, también inspirado en los métodos de Decroly.

Al quedar una escuela experimental sin adjudicar, el maestro Otto Nieman que desde 1924 era director de la Escuela Rural de Estación Progreso, solicita que la misma se transforme en Escuela Rural de Experimentación Libre, a lo que el Consejo accede.

Realizando durante la formación de grado un trabajo de investigación con otros estudiantes<sup>7</sup> en el año 1999 tuvimos oportunidad de acceder a los libros diarios y otros materiales de la Escuela Experimental de Las Piedras, pudiendo comprobar el intenso intercambio con la Escuela Experimental de Progreso, Niemann y Olaizola se conocían al menos desde 1923, cuando el primero fuera designado como maestro en la escuela de Las Piedras.

En octubre de 1928 por medio de una ley “organizando la administración de las escuelas experimentales de Malvín, Las Piedras y Progreso”, se transforma la hasta entonces Comisión Administradora de la Escuela Experimental de Malvín, la cual sería designada por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal con la directa competencia sobre “la aplicación de los fondos asignados por esta ley, así como la dirección de los ensayos pedagógicos”. (LEGISLACIÓN ESCOLAR, 1928, p. 126)

---

7

Me refiero a: Silvia Berterreche, Guillermo Dávila, Silvia García, y Fernando Ubal.



En la exposición de motivos del proyecto de ley, se puede ver el compromiso con la escuela nueva desde el planteo de los legisladores. En el Informe presentado por Bellán, Dufour, Otamendi (hijo) y Gustavo Gallinal se afirma:

“No creemos necesario insistir en los motivos y conveniencias de orden técnico y social que justificaron la creación de la Escuela Experimental de Malvín. Sólo se trata en las actuales circunstancias de poner en un mismo plano de acción a los tres únicos modelos de Escuela nueva que existen en la República. El legislador debe estar atento a la revolución pedagógica que se está operando en los centros de Europa y América, conceptos humanos, formas nuevas, otros conceptos del niño, otros conceptos del maestro y hasta un nuevo concepto de la vida en cuanto a lo que ella significa como autoeducadora, forman, en síntesis el nudo de la escuela activa, una de las más respetables manifestaciones del pensamiento moderno. Por todas estas consideraciones, vuestra Comisión se inclina a creer que la aprobación de este proyecto de ley significará un gran paso a favor de la educación popular.” (LEGISLACIÓN ESCOLAR, 1928, p. 130)

Con la creación de la Comisión Administradora de las Escuelas Experimentales, se aprueba el presupuesto para las tres experiencias, asignándose el mismo presupuesto, en el caso de la escuela de Progreso al contar con cinco maestros corresponde menos partida en sueldos, pero igual en gastos e inversiones.

Otra forma de evidenciar este respaldo es a través de las palabras del entonces integrante del Consejo Nacional de Administración<sup>8</sup> Dr. Baltasar Brum, en ocasión de la inauguración oficial de los pabellones del nuevo edificio de la Escuela de Las Piedras:

“El régimen decroliano, triunfante ya en la Escuela Experimental de Las Piedras, se extenderá no sólo a toda la enseñanza primaria, sino a la Secundaria, Preparatoria y Superior” - Baltasar Brum – 27 de setiembre de 1931 (OLAIZOLA, 1943, p. 36).

El propio Sabas Olaizola, define de la siguiente manera dicha experiencia:

“La Escuela Experimental de Las Piedras, es una escuela pública renovada con los métodos de la nueva educación. La renovación hubo de contemplar la antigua estructura de la escuela primaria compuesta de seis grados o años escolares, así como la existencia de los programas oficiales en cuanto a un previsto mínimo de conocimientos exigido” (OLAIZOLA, 1943, p. 37).

---

8

Según la Constitución de 1918 el poder ejecutivo estaba compartido por el Presidente de la República y el Consejo Nacional de Administración que funcionó desde 1919 a 1933.

Las tres experiencias mencionadas, fueron las autorizadas oficialmente, pero existió al menos una cuarta que se puede mencionar, desarrollada por el maestro Jesualdo Sosa en Canteras de Riachuelo en el departamento de Colonia, desde 1928 a 1935. Ubicado en una postura crítica a los planteos de la escuela nueva, en un trabajo sobre Jesualdo Sosa, Patricia Gómez (2006) lo plantea así:

“El centro medular de su pedagogía era la expresión creadora que, junto a lo que él llamaba interés actual, configuraron los pilares de su proyecto curricular. Desde el marco de la expresión, planificó el trabajo escolar que debía afincarse además en los intereses actuales de los niños. Pero Jesualdo se separó del concepto de centro de interés utilizado por la escuela nueva considerándolo artificial y representativo del interés del maestro y no del niño. Para él, el centro debía ser el niño y el interés debía nacer de su necesidad presente” (GÓMEZ, 2006, s/p).

Su experiencia quedó registrada en “Vida de un maestro” que se publica en 1935, en la que narra su experiencia en la escuela rural de Canteras del Riachuelo. Luego fue ampliamente reconocido por los medios académicos que lo llevaron a ejercer la docencia y el asesoramiento en educación en el exterior.

Más allá de los métodos empleados y las innovaciones que introdujeron, el rasgo distintivo de las escuelas experimentales radicaba en la autonomía que el sistema daba a los docentes para la experimentación pedagógica, definición política que surge en un contexto fermental y también como reclamo de los propios docentes.

Así es planteado por Olaizola:

“La verdad es que la designación de Libre de la Escuela se refería a la libertad pedagógica del maestro. Se entregaba una escuela a un maestro con libertad de aplicar los métodos que creyera más convenientes para la educación de la infancia” (OLAIZOLA, 1928, p. 45).

Con la dictadura de Terra (1933-1938), cambia este clima de libertades y la autonomía de las escuelas experimentales se ve francamente limitada a través de la resolución que establece normas a las que se ajustarán las comisiones administradoras de las escuelas experimentales, modificando así el espíritu de la ley que creara dichas comisiones en 1929. La Resolución del 25 de setiembre de 1933, plantea que el Consejo no ha reglamentado el funcionamiento de las escuelas experimentales como la ley prevé y que “el funcionamiento de las Escuelas Experimentales, no solo ha escapado hasta ahora a toda norma definida, sino que, de hecho hasta se ha llegado a desvirtuar la ley, como consecuencia de la autonomía. [...]”

“[...] esa excesiva autonomía es también contraria a los intereses de la enseñanza, ya que la experimentación debe ser planeada por las autoridades dirigentes de una enseñanza, así como fiscalizada y observada de cerca, para tomar conocimiento de sus resultados, única forma como la experimentación tiene utilidad y única que justifica los gastos extraordinarios de funcionamiento e instalación que ocasiona al erario público” (LEGISLACIÓN ESCOLAR, 1933, p. 164).

Claramente desde esta perspectiva todas estas experiencias se ven resentidas por la falta de apoyo político y económico y por el retiro paulatino de las libertades que se les habían concedido para el desarrollo de la experimentación pedagógica. Con el planteo de que la “experimentación debe ser planeada por las autoridades dirigentes de una enseñanza” (LEGISLACIÓN ESCOLAR, 1933, p. 164) se retira la posibilidad de que los docentes asuman un lugar diferente en relación con la política educativa.

Las Escuelas experimentales no serán el único antecedente en la historia de la educación primaria en Uruguay donde los docentes toman el campo de la política educativa, el otro hito está dado por el Congreso de Maestros Rurales de 1949, en el cual establecen las bases de lo que será el Programa de Educación Rural de 1949 donde se acuerdan las bases del futuro programa.

La experiencia de las “Escuelas Granjas” surgidas en 1945 a iniciativa del maestro Agustín Ferreiro:

“Se crean 36 Escuelas Granjas con el cometido de desarrollar en sus predios los cultivos agrícolas y la cría de animales, proyectando su acción educativa a los hogares, a través de cursos post-escolares y de clubes agrarios. Con la Escuela Granja, su creador el maestro Agustín Ferreiro, planteó por primera vez la necesidad de que la acción educativa en el medio rural llegara a toda la población incluida en su radio de influencia. La Escuela Rural entra así, en forma decidida, a la vida misma de la comunidad, ampliando y extendiendo sus objetivos.” (Tomado de: <http://www.educacionrural.org/>)

Leticia Berrutti (2005) hace un breve *racconto* de las experiencias de la escuela rural uruguaya, para dar cuenta de los antecedentes de la relación escuela – medio.

“Retomando las sucesivas experiencias de las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas Granja y teniendo como rumbo las afirmaciones realizadas en el programa de 1949 que la Escuela “es el pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo”, el núcleo experimental de “La Mina” caminó desde su concepción de educación fundamental hacia un trabajo estrecho entre las escuelas y la población de las zonas, en el entendido que de este vínculo surgen las cuestiones a ser trabajadas y desarrolladas por el núcleo.” (BERRUTTI, 2015, p. 4)

Las ideas de la escuela nueva, escuela activa, motivan un clima político proclive a la experimentación pedagógica, pero además encuentra a los docentes asumiéndose como actores políticos en la transformación de la educación, de allí se explica el surgimiento de varias experiencias que buscan construir respuestas pedagógicas a las necesidades que encuentran en el medio y en sus escuelas.

La creación del primer Núcleo Escolar Experimental, por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria Y Normal por resolución de fecha 7 de octubre de 1954, en la que se planteaba:

“3°.- La Escuela N°60, Rural, de La Mina, será la Escuela Central del Núcleo Escolar y las Escuelas N°99 rural de Pueblo Noblía. N° 28 rural de Puntas de La Mina, N°44 rural de San Diego, N°69 rural de Cuchilla de Melo y N°91, rural de Paso de Melo, serán sus Escuelas Rurales Seccionales.” (CABRERA (s/d), sitio: <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>)<sup>9</sup>

“La Experiencia de la Mina. Como parte de la construcción de la impronta social de la Escuela Rural se desarrollaron proyectos emblemáticos como el del Núcleo Experimental de La Mina, a partir de la iniciativa del Maestro Miguel Soler. El Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina nucleaba 7 escuelas en un área carenciada que abarcaba unos 280 Kilómetros de diámetro; con ello se esperaba romper con el aislamiento del maestro rural coordinando esfuerzos y recursos. Hacia 1961 se produce lo que Miguel Soler denomina “la poderosa marcha atrás de la educación”, una serie de medidas administrativas que detiene el desarrollo de las acciones e ignora el aporte de los docentes -protagonistas de esos fecundos años. La crisis llevó a la renuncia de su Director, alegando que la misma radicaba en la falta de un pronunciamiento completo del Consejo de Enseñanza sobre el trabajo que se ha cumplido en la Mina, y el desconocimiento del mismo.” (CABRERA (s/d), sitio: <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>)

Esta experiencia significó un aporte muy importante en términos pedagógicos, pero fundamentalmente mostró la potencia que tiene la escuela cuando busca deliberadamente una construcción más amplia en términos político pedagógicos con otros actores, logrando transformaciones muy interesantes en poblaciones rurales marginadas de derechos y servicios públicos.

---

9

Sitio web realizado por Oscar Cabrera con aportes de Hortensia Coronel, que pretende mostrar parte del material recopilado por un grupo de docentes y alumnos del Instituto de Formación Docente de Melo, departamento de Cerro Largo, Uruguay.

Buscando dar cuenta de como la escuela se construye en interacción con su medio social, Berrutti cita a Miguel Soler maestro rural de enorme trayectoria pedagógica, responsable del núcleo experimental “La mina”:

“Diríamos que no le son ajenos los principios generales de la educación, en cuanto toma los intereses del educando, en éste caso la comunidad, como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana, basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación y, mas que en la abstracción de un ideal a alcanzar, insiste en apoyarse en la realidad para superarla paso a paso, sin ruptura con la concepción que de la vida tienen las gentes” (SOLER, 2005, p. 234)

La otra experiencia que me parece interesante dar cuenta fue la creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), se crea a iniciativa de los maestros rurales y como respuesta al cierre por parte del Consejo de Educación Primaria y Normal del Departamento de Educación Rural, así recuerda Soler la decisión tomada en Asamblea por los maestros rurales:

“En el caso de que el Consejo de Enseñanza Primaria no ponga en funcionamiento la Sección Educación Rural en los plazos que quedan establecidos, el magisterio rural dará los pasos necesarios para brindarse a sí mismo, en forma autónoma, la asistencia técnica que necesita para el cumplimiento del programa vigente (el de 1949) y para que la educación rural del país continúe su firme proceso de crecimiento.” (SOLER, 2005, s/p)

Es muy interesante como los maestros como sujetos políticos, frente a lo que entienden como el abasallamiento de sus necesidades como profesionales, responden con más autonomía y logran sostener la experiencia del ICER produciendo materiales de apoyo al trabajo pedagógico en forma autónoma.

Este apartado tuvo el propósito de dar cuenta de los antecedentes que tiene en la educación uruguaya la experimentación pedagógica como forma de construcción de política educativa. Me consta que quedan otras experiencias tanto en educación primaria como en media en la cual los docentes en tanto actores de la política educativa proponen y desarrollan experiencias muy interesantes en términos pedagógicos y políticos. Procesos de generación de políticas desde la experimentación pedagógica que ameritarían investigaciones específicas.

## **II.1. – Producir política desde la respuesta pedagógica**

La idea de la experimentación se vincula directamente con la búsqueda y la incertidumbre respecto al resultado, procesos no exentos de riesgo pero por los cuales necesariamente hay que transitar para acceder a un lugar diferente al que nos encontramos, es la posibilidad de generar un movimiento de búsqueda y transformación que se retroalimenta de forma constante, sin tener un punto de llegada, como si no hubiese posibilidad de alcanzarlo para allí estancarse. Esta debiera ser la estrategia de trabajo de quienes se proponen el desarrollo de la tarea educativa, una búsqueda colectiva que desconoce caprichosamente el punto de llegada y se resiste a cualquier determinismo, intencionalidades necesarias para la búsqueda de la justicia en términos políticos y pedagógicos.

La escuela como institución está teniendo dificultades importantes para poder cumplir con su función esencial de educar, algunas de ellas se relacionan directamente con su forma escolar y los desacomodos que ésta genera en relación a las características y necesidades de niñas y niños y sus procesos de aprendizajes, otras tienen que ver con la posición que los docentes se proponen ocupar en relación a las dificultades, cuando éstos no se asumen como sujetos políticos con posibilidad de propuesta y actores privilegiados del cambio, nos encontramos ante una encerrona difícil como sociedad. Cómo emprender un camino de transformación si los docentes no se consideran actores privilegiados para ello y además se dan señales contradictorias desde el gobierno del sistema en este sentido.

Una parte importante del problema en el que nos encontramos tiene que ver con la escisión entre educación y política, todo el trabajo que durante mucho tiempo se realizó en relación a pregonar la apoliticidad de la educación y del trabajo docente, entiendo que terminó convenciendo a algunos docentes de ello o al menos los empuja a dejar de lado estas discusiones. Uno de los resultados de esta operación es que los docentes se autoexcluyen de las definiciones de política, delegando esta responsabilidad en otros y a la vez no se autoperciben como capaces de tomar decisiones en relación a sus proyectos pedagógicos, en definitiva hay una renuncia implícita de participar en la política educativa. Que como se ha planteado son decisiones que se construyen desde el cotidiano escolar y que se relacionan con problemáticas transversales del sistema, además de una búsqueda por no quedar reducidos a la experiencia concreta.

Interesa a esta investigación lo que sucede cuando una escuela a través de sus docentes se posicionan en tanto actores políticos que tienen como responsabilidad primera lograr que la escuela produzca respuestas pedagógicas frente a las diferentes

necesidades que sus alumnos plantean, de la producción de esas respuestas pedagógicas dependerá que el derecho a la educación que tienen niñas y niños pueda ser efectivo en forma cotidiana en las escuelas.

La escuela es la encargada de producir respuestas pedagógicas ante los desafíos que la educación de sus alumnos genera, esto implica reposicionar a la escuela en el lugar de lo pedagógico y por otro lado colocarla en condiciones de poner en acto el derecho a la educación, más allá de las dificultades y limitaciones con las que puedan contar los sujetos. Un posicionamiento político claro puesto en acción a través de la alteración a la forma escolar desde la experimentación pedagógica, es “poner la escuela patas para arriba” para permitir que los alumnos puedan desarrollar de las mejoras formas sus procesos de aprendizajes dentro de la escuela. Es una escuela que se mueve para permitir procesos de aprendizajes.

Como se planteara la relación entre docentes y la política educativa no siempre se ha dado de la misma forma, considerar que esta relación es histórica nos habilita justamente a incidir en ella, construyendo otras formas de vínculos, no necesariamente inéditas en el campo de la educación.

Desde el título de este artículo se propone una búsqueda que lejos está de concluir, por el contrario se propone continuar elaborando conocimiento desde los procesos que se proponen a partir de la experimentación pedagógica producir política educativa desde el cotidiano escolar, es decir a partir de ese conjunto de definiciones que se procesan a diario en un centro educativo y que comprendidas desde su naturaleza política se proponen justamente construir otras relaciones.

## Bibliografía referenciada

- ARDAO, Arturo, *Prólogo a Figari, Pedro, Educación y Arte*, Colección Clásicos Uruguayos, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Montevideo, 1965.
- BALL, Stephen, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós, Barcelona, 1994.
- BERRUTTI, Leticia, *La escuela y su medio. El Programa Maestros Comunitarios reconstruyendo vínculos. Una aproximación posible...*, VI Jornadas de Investigación y V de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo. (ponencia), 2005.
- BLASE, Joe, *Las micropolíticas del cambio educativo*, Revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, vol 6 (1-2), 2002. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf> Fecha de consulta: 28 de setiembre de 2015.
- BORDOLI, E., D'AVENIA, L., MARTINIS, P., ROMANO, A., STEVENAZZI., F., *Relaciones entre actores educativos y técnicos en los procesos de producción de conocimiento en educación. Análisis del caso uruguayo entre 1957 y 1968*, Proyecto de Investigación I+D presentado a CSIC, mimeo, 2012.
- CABRERA, O., (s/d) *La creación del primer Núcleo Escolar Experimental*, Disponible en: <http://nucleodelamina.es.tl/Creaci%F3n-del-PNEEM.htm>. Consultado: 17 de agosto de 2016.
- de CERTAU, M., GIARD, L., y MAYOL, P., *La invención de lo cotidiano 2, habitar, cocinar*, Ed Universidad Iberoamericana, México, 1999.
- DOMÍNGUEZ, L., GÉREZ, R., y MARTINELLI, L., *Pedro Figari: Una pedagogía olvidada, ponencia presentada en: VIII Jornadas Internacionales de "Educación Trabajo y Ciudadanía: problemas y perspectivas*, UNER, Concordia, 2005. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/VIII%20JORNADAS%20figari%204.pdf> . Consultado: 6 de setiembre de 2016.
- FRIGERIO, Graciela, *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Documento de Apoyo, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 2001. Disponible en:



[http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile5Cformas\\_educativas\\_reforman\\_escuelas\\_frigerio.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile5Cformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio.pdf). Fecha de consulta: 22 de noviembre de 2013.

- GÓMEZ, Patricia, *Estudios de Historia de la Pedagogía*. Pensamiento Nacional, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, IFD de la Costa, Lagomar, 2006. Disponible en: [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/gomez\\_patricia/sabas\\_olaizola.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/gomez_patricia/sabas_olaizola.htm)
- HELLER, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1987.
- OLAIZOLA, Sabas, *“Renovación pedagógica de la Escuela Nacional”*, Montevideo, Imprenta Atenas, 1943.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Ed. Galerna. Buenos Aires, 1990.
- ROCKWELL, Elsie, *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?*, Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires, 2006. Disponible en: <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>. Consultado 14 de setiembre de 2015
- ROMANO, Antonio, *Sobre Vaz Ferreira y la educación. Aproximaciones a una utopía nacional, los parques escolares*. Ponencia presentada en el marco del Día del Patrimonio en la Quinta de Vaz Ferreira, 2008. Disponible en: [https://www.academia.edu/1335025/Sobre\\_Vaz\\_Ferreira\\_y\\_la\\_educaciC3%B3n.\\_Aproximaciones\\_a\\_una\\_utoC3%ADa\\_nacional\\_los\\_parques\\_escolares](https://www.academia.edu/1335025/Sobre_Vaz_Ferreira_y_la_educaciC3%B3n._Aproximaciones_a_una_utoC3%ADa_nacional_los_parques_escolares) . Consultado: 6 de setiembre de 2016.
- SOLER, Miguel, *Réplica de un maestro agredido*. Educar en Uruguay de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza, Trilce, Montevideo, 2005.
- SOSA, Jesualdo, *Vaz Ferreira-Pedagogo burgués*, Editorial El Siglo Ilustrado, Montevideo, 1963.
- TERIGI, Flavia, *La enseñanza como problema político*. Frigerio, G., y Diker, G., (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, cem/Novedades Educativas, 2004.

## Documentos

- Consejo de Educación Primaria y Normal, Legislación Escolar 1922-1927

- Consejo de Educación Primaria y Normal, Legislación Escolar 1928
- Consejo de Educación Primaria y Normal, Legislación Escolar 1933

### Sitios web

- Educación rural – Se encuentra información y materiales referidas a la educación rural. Disponible en: <http://www.educacionrural.org/>
- Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina. Sitio web realizado por Oscar Cabrera con aportes de Hortensia Coronel. Pretende mostrar parte del material recopilado por un grupo de docentes y alumnos del Instituto de Formación Docente de Melo, departamento de Cerro Largo, Uruguay. Disponible en: <http://nucleodelamina.es.tl/>

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes) em: 10/2017

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

[www.facebook.com/revistavozesdosvales](https://www.facebook.com/revistavozesdosvales)

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.