



Miradas etnográficas sobre docentes, una escuela pública y su organización política frente al gobierno de “nueva derecha” en Uruguay

Victoria Díaz Reyes

Instituto de Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Universidad de la República.

dz.victoria@gmail.com

Palabras claves: etnografía, docentes, escuela pública, organización política, gobierno de “nueva derecha”.

Introducción

En la presente ponencia procuro presentar una serie de hallazgos que emergen a partir de una pesquisa¹, que dio lugar a mi tesis de maestría titulada “Posiciones docentes cooperativas en la deconstrucción y alteración del cotidiano escolar. Miradas sobre una experimentación pedagógica en curso”². En esta tenía como interés comprender, desde la experiencia cotidiana (Rockwell, 1995), como docentes, se construían, se posicionaban y

¹ Esta ha sido parte, a la vez, de procesos de investigación colectivos que se adscriben al Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETRAFEEP), y al Programa de investigación denominado “Formas Escolares y Posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual” (2018-2020). Este último coordinado por el Dr. Pablo Martinis y la Dra. Eloísa Bordoli. Ambos enmarcados en el Observatorio del Derecho a la Educación (ODEd), pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (UdelaR).

² Se trata de aquella inscripta en la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, efectuada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay.

asumían su trabajo, al igual que los sentidos, valoraciones o decisiones políticas que adoptaban frente a dilemas o desafíos existentes, devenidos concretamente de las políticas educativas y el gobierno uruguayo. Elegí para ello, la Escuela Pública N.º 235 denominada “Eudoro Melo” localizada en la ciudad de Las Piedras, ubicada en el Departamento de Canelones, a unos 29 kilómetros de la capital del país, Montevideo. La focalización en dicha institución no fue para nada azarosa, se debió a que, en el año 2018, este centro, participó de un evento anual³ que organizó el Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETRAFEEP)⁴, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR). En este, la escuela, presentó, al igual que otros centros educativos (los cuales se anotaron en una convocatoria difundida por el grupo ya mencionado previamente), la propuesta pedagógica que venían efectuando, que entendían que contraía otros modos de hacer escuela. Tal exposición me llevó a establecer un contacto con docentes que permitió, en el año 2019, iniciar el trabajo de campo en la institución, que culminó en 2021.

Acerca del tema y el problema

Al plantear este trabajo investigativo, partí de la detección de una problemática que empezó a emerger en el marco del ciclo de gobiernos progresistas, comprendidos entre 2005 y 2019, por parte del Frente Amplio⁵. Se trata de los presididos por Tabaré Vázquez del año 2005 a 2010, José Mujica de 2010 a 2015 y nuevamente Tabaré Vázquez desde 2015 a 2022. Estos han sido parte de lo que se ha designado en Latinoamérica como “giro a la izquierda” o “nueva izquierda” (Stoessel, 2014). Gobiernos antineoliberales, de tinte progresista, que fueron parte de una oleada iniciada entre 2002 y 2006 de derrotas que se dieron a nivel electoral ante partidos conservadores y neoliberales (Gaudichaud, Webber y Modonesi, 2019). Los mismos marcaron una introducción de una lógica privatizadora y mercantilizadora en el ámbito educativo, que se ve exaltada ante la asunción en 2020 de un gobierno de “nueva

³ Estos han tenido diferentes objetivos en función de sus ediciones que se pueden resumir en: colocar la necesidad de reelaborar la forma escolar para hacer efectivo el derecho a la educación e intercambiar, colectivizar experiencias y búsquedas de los colectivos docentes.

⁴ Ver <https://fhce.edu.uy/oded/getrafeep/>

⁵ El Frente Amplio se origina en el año 1971 como una “coalición de izquierdas” abarcando partidos de izquierda preexistentes y desprendimientos de partidos Colorado y Nacional, asume en 2005 el gobierno con Tabaré Vázquez como presidente, la segunda presidencia en 2010 con José Mujica y en un tercer período nuevamente con Tabaré Vázquez.

derecha”⁶ y de un cambio de autoridades educativas a partir de mayo del mismo año, que derivó en una transformación del sistema educativo (Conde, Rodríguez y Falkin, 2020). Esto adquirió mayor firmeza ante la promulgación de la denominada Ley de Urgente Consideración (LUC) N° 19.889⁷, la que conlleva un cambio de gobernanza de los centros escolares, que conjuga una pérdida sustancial de la participación y autonomía docente. En ella existe, además, un acrecentar herramientas de gestión, liderazgo de directivos, modalidades de acompañamiento y una supervisión constante sobre estos. Lo explicitado, aparece fuertemente en una serie de documentos claves, entre ellos el Plan de Desarrollo Educativo 2020- 2024 presentado en 2020 por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)⁸. Dichos documentos, al mismo tiempo, comienzan a instalar discursos que ven al docente desde el adoctrinamiento, bajo una mirada de desconfianza hacia sus saberes profesionales, lo cual lleva a responsabilizarlos por los resultados de aprendizajes de estudiantes. A causa de ello se introdujeron específicamente metodologías que contrarresten esto, convirtiéndoles, en simples ejecutores de las políticas educativas pensadas. Estos lineamientos van marcando una concepción instrumental y tecnicista que posee efectos sobre la autonomía (Freire, 2004; Castoriadis, 1997) del trabajo docente.

Ante lo descrito, se fue instaurando con mayor fuerza discursos pedagógicos neoliberales y neoconservadores en el país, que tendieron a centrarse en cómo el trabajo docente tenía una capacidad absolutamente imperceptible e incommunicable, a fin de poder cuantificar y objetivar sus cualidades. Y en ello, la política educativa empezó a introducir, a través de sus creadores, cargas de sentido significativas que conceptualizan la tarea de enseñanza desde la competitividad, adaptabilidad y flexibilidad.

Sobre los objetivos trazados

Ante lo expuesto, en dicha ponencia pretendo compartir cómo la pesquisa ha llevado a describir, identificar y analizar desde la vida cotidiana (Rockwell, 1995), como docentes despliegan otro modo de hacer escuela pública, a partir de lo que se ha decidido nombrar

⁶ Se adopta este término considerando aportes de Broquetas y Caetano (2022); Svampa, (2020); Apple (2003); Stoessel y Retamozo (2020); Alfieri y Zaldivar Carrillo (2021); Puiggrós (2023); Semán (2023); Mouffe (2023), Stefanoni (2021).

⁷ Mecanismo establecido dentro de la Constitución por el cual el Poder Ejecutivo puede pautar los tiempos del Poder Legislativo para su accionar y de no expedirse sobre el proyecto, este quedará aprobado automáticamente. Es una ley que consta de 476 artículos, que abarcan diez temáticas: servicios de inteligencia, economía, seguridad pública, empresas públicas, sector agropecuario, relaciones laborales y seguridad social, desarrollo social y salud, vivienda, eficiencia del Estado, modificaciones del código civil y educación.

⁸ Ente autónomo que tiene bajo su competencia la enseñanza inicial, primaria, media básica y superior, técnica y formación docente y en educación.

como posiciones docentes cooperativas (Díaz, 2022b). Estas son las que admiten configurarse como hacedores de política para adentrarse a una organización política del centro educativo⁹ y trascender la identidad que le ha definido la política educativa.

Referencias teórico/metodológicas y trabajo de campo

La investigación¹⁰ la realicé desde un enfoque cualitativo (Sautu y Wainerman, 2001), por lo cual me introduce en un proceso de indagación e interpretación que se valió de diferentes tradiciones a nivel metodológico (Gialdino, 2006). En concreto, el estudio lo llevé adelante desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), tratándose particularmente de una etnográfica educativa (Guber, 2004; Milstein, 2015; 2023). Esto conllevó estar en la vida cotidiana de la escuela, experimentar la escuela a diario, permanecer dentro de la experiencia, vivir momentos de tensiones, angustia, ser parte de intercambios, conversaciones, charlas que se fueron dando, lo que habilitó estrechar vínculos con maestras, niños, niñas, familias, funcionarios no docentes del centro escolar.

A raíz de ello, podría afirmar, que me introduce, en un proceso de interpretación e indagación sustentado en diferentes tradiciones metodológicas (Gialdino, 2006). La inmersión en la vida cotidiana, me permitió descubrir las perspectivas de partícipes del estudio, desde el propio mundo escolar (Gialdino, 2006), llevando a privilegiar palabras, discursos, comportamientos, sentidos, modos en que docentes asumen, vivencian, organizan su tarea, así como la institución educativa ante distintos desafíos cotidianos y contextuales. Dicho estudio, me dio la posibilidad, por tanto, de adentrarme en la escuela, para vivenciar su trama cotidiana desde su complejidad, reconocer interpretaciones que abundaron dentro de la misma, decisiones que fue tomando o adoptando el colectivo docente en cuanto a cómo se organizan para llevar adelante el trabajo docente.

En ese sentido, debí “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009, p. 21) a través de la participación observante (Hermitte, 2018; Guber, 2001, 2011, 2012), lo cual me llevó a participar de diversos espacios cotidianos, aulas, actos de enseñanza en otros escenarios, es decir, fuera del aula, salas docentes, reuniones, almuerzos, instantes de bienvenida a la comunidad, entre otros. El participar de las actividades y cotidianeidad con

⁹ Esta es la que habilita otros sentidos, valoraciones, decisiones políticas en tal proceso en pos de igualdad, justicia social y garantizar derechos, entre ellos el derecho a la educación.

¹⁰ El trabajo de campo fue efectuado desde setiembre de 2019 a noviembre de 2021, abarcando incluso la pandemia, la cual por supuesto afectó a esta pesquisa como a muchas otras, ya que provocó necesariamente un replanteamiento de lo propuesto a nivel investigativo.

docentes, niños y niñas, familias de la escuela seleccionada, requirió de que llevara adelante una escritura etnográfica (Foote Whyte, 1971; Guber, 2001), específicamente, registros de campo, (en total 25), que efectué a modo de diario de campo o notas de campo.

Por otro lado, fue imprescindible, recurrir a la técnica de entrevista, la cual concibo como “el género de la voz y de la autenticidad” (Arfuch, 1995, p. 13). Las mismas las realicé a docentes de la escuela, a autoridades en estrecha sintonía con la experiencia educativa. En su totalidad, se contó con trece entrevistas semiestructuradas¹¹, de aproximadamente 45 o 50 minutos cada una, sustentadas en una guía tentativa de preguntas. También, efectué, algunas entrevistas etnográficas, es decir, “(...) un tipo de entrevista especial, no directiva, que permitió establecer una relación con «el otro» que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas” (Ameigeira, 2006, p.129). Simultáneamente, llevé adelante dos grupos focales (Martínez, 2004) que me permitieron focalizar, justamente, la atención sobre la temática de interés, desarrollando cierta discusión cuyo punto clave fue la interacción discursiva para contrastar visiones entre docentes.

Es de destacar, que la investigación, a su vez, la realicé desde una coproducción de conocimiento, una coproducción investigativa (Bialakowsky, 2013), esto me permitió construir una relación sujeto-sujeto para producir de forma conjunta y brindar al mismo tiempo, una mirada reflexiva sobre lo que se efectúa en el cotidiano escolar. Esto significa, que me concentré en generar un intercambio de saberes, de experiencias propias y colectivas, en la que apelé a la interrogación conjunta y conformación de un cotrabajo.

Análisis y algunas claves emergidas

La pregunta acerca de qué pasaba en esta escuela, me llevó a “sumergirme” y ser parte de la cotidianeidad de este centro. Esto fue lo que me permitió advertir, en primer lugar, como docentes se asumen como hacedores de política, desde un sujeto político que se define a partir de una “pluralidad de posiciones de sujeto” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 35)¹² para defender la politicidad de lo educativo. Y cómo esto sucede desde un rescate de un posicionamiento histórico, que marcó al magisterio nacional uruguayo y sus movimientos, desde la década del 20 al 60, que luego cesó con el surgimiento de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) -cuyo funcionamiento se dio entre 1960 y 1967- que dio ponderación a

¹¹ Estas fueron grabadas, anónimas y posteriormente codificadas dependiendo del rol que mantenían en el centro escolar o el cargo en el que se encontraban como autoridades vinculadas a la institución.

¹² Esto implica cierta complejización de las identidades (atendiendo a una multiplicidad de estas, así como visualizando que no se reducen a la clase o posición estructural) y desentrañar (se) de las formas establecidas.

nuevas miradas técnicas y administrativas sobre lo educativo. Cabe destacar, que particularmente, tal posicionamiento, parte de la recuperación de miradas de un conjunto de experiencias pedagógicas nacionales concretas: las escuelas experimentales- que comenzaron a funcionar en 1925- a cargo de maestros como Sabas Olaizola, Otto Niemann, Olimpia Fernández, por medio de la experiencia de Jesualdo Sosa en Canteras de Riachuelo. O las escuelas granjas - surgidas en 1945 - por medio del maestro Agustín Ferreiro, lo correspondiente al Núcleo Escolar de la Mina - en 1954- la creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), la experiencia desarrollada por José Pedro Martínez Matonte, iniciada en el año 1952 en Villa García dónde colocó expresamente el desarrollo del cooperativismo, hasta en el nombre “Unidad Educacional Cooperaria” a partir de 1966. Esto quedó en evidencia, durante la primera entrevista etnográfica que le realice a la maestra directora del centro educativo del año 2019, mientras recorría conjuntamente con ella la institución escolar y expresaba:

“este centro, sus proyectos tienen mucho del maestro uruguayo, Sabas Olaizola, quien nació en Salto en 1984, y se inspiró en el método Ovidio Decroly, un pedagogo, psicólogo, médico y docente belga. Sobre todo en su metodología, que se enmarcaba en la Escuela Nueva, al igual que las propuestas pedagógicas de otros pedagogos nacionales, como Julio Castro, Agustín Ferreiro, Otto Niemann, Jesualdo Sosa, Martínez Matonte, entre otros. Tenemos muy presente a las escuelas experimentales, porque justamente experimentaban. De ahí, diagramas que la escuela tenga centros de interés según intereses de niños y niñas, que esté llevada adelante mediante el juego educativo, una agrupación de niños y niñas diferente, el trabajar en un ambiente natural, desde la expansión del aula. Tratamos de que sea un laboratorio como en aquel momento, hay una maestra que estuvo en aquel momento transitando por esa experiencia que nos ayudó a pensar esto, aunque ahora se encuentra jubilada. Como en aquel momento se hace escuela, con niños, niñas, exalumnos, familias, la comunidad. En realidad, intentamos que sea una experiencia maravillosa, que transforme lo escolar y que para esto se rescate las raíces que tenemos, también a ese maestro de aquella época que se enfrentaba a los atropellos de quienes hacían propuestas educativas y dejaban de lado su mirada” (Entrevista Etnográfica MDI-23/03/2019).

Ahora bien, para asumirse como hacedores de política, fue necesario también, que se entendiera que la naturalidad en educación, tan marcada actualmente en el ámbito uruguayo, es imposible, ya que esta misma es política, desde el momento en que cada docente, se encuentra en un entorno relacional repleto de discordancias, conflictos, sin unanimidad en cuanto a formas de entendimiento. El deseo de crear una nueva institución, por tanto, en una vieja institución, de crear algo en lo antiguo, contrajo la necesidad de deconstruir, desnaturalizar, es decir, dejar de naturalizar lo que acontecía en el cotidiano escolar, así como el propio rol y tarea docente. Pero, despojarse de aquello que está instaurado y naturalizado, no fue cosa sencilla para quienes trabajan a diario en la escuela. Desaferrarse de lo dado como heredado, soltarlo, implicaba posicionarse desde otro lugar, dejarse permear por otras miradas, visibilizar discursos, palabras hijas de tantas luchas y disputas, cargadas de significados, que “tejen” a unos y a otros, que hacen y construyen realidades, contextos, ver trasfondos políticos, económicos, sociales, más allá de lo meramente visible. Por esto, enseñantes se debieron sentar a discutir sobre ello, en una sala docente de un día sábado (que a pesar de ser un espacio pago con directivas desde autoridades educativas para ellas, lo destinaban a pensar y reflexionar sobre lo que se ha venido haciendo en el centro escolar), de la cual fui parte:

“(...) MD: “¿qué es naturalizar?, ¿no?, naturalizar es pensar que algo es normal y ¿por qué se hace eso?, (...) porque son tantos los distractores que tenemos a diario (...) en nuestra labor de maestra, que centrarnos en eso que ésta ya, hace más difícil enfocarse en la tarea, entonces hay cuestiones que no podemos cambiar y ya está”

M3: “a mí me parece que (...) las situaciones en la que vienen los niños a veces, las naturalizamos, a mí me da la sensación de eso, me da la sensación que naturalizamos que el chiquilín venga con los championes rotos (...)”

M2: “(...) no podemos naturalizar, ¿cómo vienen, el mobiliario, el salón, uno como maestro, en mi rol de maestra, y cómo persona (...) no!, no podemos, ¿me entendés? No podemos permitir eso, podemos, (...) mostrar otra realidad”

M4: “¿y a eso tú lo llamas naturalizar?, ¿o desnaturalizar?”

M2: “y para mí es desnaturalizar, porque yo qué sé, ¿no?”

M3: “ella lo que dice es desnaturalizar las situaciones, que creo que no lo hacemos, lo que sí hacemos es que naturalizamos, por ejemplo, cómo viene el niño, como hacemos escuela, lo que nos dicen los técnicos o nos mandan”

MD: “es porque naturaliza el ser humano en general”

M3: “ahí ya vos sos más filosófica”

MD: “naturaliza por supervivencia, que está bueno, reflexionarlo con otros desnaturalizar, con los que uno trabaja, para ver bueno me planto, esto no lo cambio, pero hay otras cosas que sí”

M5: “claro, yo creo que muchas cosas no las podemos cambiar, por más que queramos, (...) hay muchas cosas que escapan de nosotros, y es como una forma de supervivencia, tratamos también de aportar, de hacer lo que podamos, pero hay muchas cosas que escapan de nosotros”

M4: “yo creo que está en nosotros, partimos de la naturalización, es decir, estos niños son así, (...) yo tengo que desnaturalizar, hacer otra cosa, creo que está en nosotros (...)”

MD: “esto lleva el doble o el triple de tiempo, que el humano cambie las acciones, la forma en que se maneja”

M3: “acá, me parece que (...) es naturalizar lo que pasa en un día de trabajo, leyendo esto, dice, “de que estamos naturalizando todo a diario, que no nos damos cuenta la cantidad de cosas que pasan en un día de trabajo, sabemos que pasan, no las podemos vivir” ¿no?”

MD: “sí, vos empezas a naturalizar todo, de ahí que te estacionas, como quien mira una película pasar, solo haríamos eso, en un día de trabajo (...)” (Registro de campo-05/09/2020).

La fuerte apuesta del colectivo, por deconstruir, por dejar de pasar por naturales las estructuras, formas, normas de una institución pedagógica, sus coerciones visibles e invisibles (Derrida, 1982), fue lo que hizo posible ir en la búsqueda de otras formas de hacer escuela. A partir de tal deconstrucción buscaban rescatar el valor de lo público, trabajar incansablemente por lo imposible, buscando minimizar las desigualdades, crueldades, abogar por derechos y por la justicia social. Y a la vez, hacer frente a aquello que se pautaba desde las autoridades de enseñanza y la política educativa. A modo de ejemplo, esto lo pude constatar mientras me encontraba participando, observando una clase, que llevaba adelante una maestra, y ella explicaba:

(...) empezamos a estar por ejemplo dentro de RED GLOBAL DE APRENDIZAJES (RGA)¹³, en nuestro primer año, no participaron todas las maestras, solo algunas, y este año, es decir, en este 2020, se extendió, abarcando a otras compañeras (...) empezamos a trabajar en esto, pero conjugando lo que nos gusta a nosotras. Porque “la posta” si bien hay ideas interesantes, nosotros nos apropiamos, lo discutimos por horas, ahí surgen distintas miradas (...) no lo hacemos tal cual viene, porque acá siempre el colectivo tomará lo que considere necesario, como con todo, siempre ojo crítico, porque hay cosas que no nos cierran (Registro de campo- 03/06/2020).

Lo dicho, me dio la pauta de cómo entraba en acción tal desnaturalización, deconstrucción, por parte de docentes, en referencia a la RGA, entendiendo que las denominadas “Nuevas Pedagogías para el aprendizaje profundo” surgidas por un proyecto efectuado por Michael Fullan¹⁴, así como por María Langworthy¹⁵ en 2013, introducidas por los gobiernos progresistas uruguayos y exacerbadas por el gobierno entrante, eran objeto de análisis. Sobre todo, porque como la misma maestra marcaba:

“intentaba colocar una visión sobre niños y niñas, que no queríamos, por eso tuvimos en gran trabajo a nivel colectivo, de pensar qué queremos nosotros como docentes, fue eso lo que permitió que llegamos a que debíamos verlos de otro modo, no desde el enfoque de competencias o mercado que nos proponía, para entender que son niños que merecen que se les resguarden los derechos, (...) eso nos hizo pensar más allá de lo que se nos marca desde la red o nos marcan autoridades, y ahí surgió el pensar en una escuela llena de oportunidades para aprender, para enseñar, para crear, para inventar y experimentar (...) (Entrevista MD – 2020).

¹³ Es una iniciativa de colaboración internacional que integra nuevas pedagogías de aprendizaje en 18 países en los distintos continentes a través de un marco común de acciones e investigación. La misma se basa en la visión de conformar una comunidad de innovación pedagógica, en la cual el trabajo de enseñanza este centrado en proyectos y competencias, dentro del que se concibe a niños, niñas como protagonista activo del aprendizaje. En Uruguay, surge a través de la ANEP y Plan Ceibal (Centro de innovación educativa con tecnologías digitales de Uruguay, cuyo objetivo es la integración de tecnologías digitales a la educación, a fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal. Este surge en el año, 2007, durante el primer gobierno progresista - 2005 a 2010-, cuyo mandatario fue el Dr. Tabaré Vázquez y se profundiza a partir de 2020 con el gobierno de Luis Lacalle Pou.

¹⁴ Sociólogo, profesor emérito de la Universidad de Toronto y exdecano del Instituto de Estudios de Educación de Ontario en Canadá, considerado “el padre del cambio educativo”, ha sido consultor internacional en políticas públicas y Director de Liderazgo Global, Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo (NPDL)

¹⁵ Doctorada en Sociología por la Universidad de Boston, Estados Unidos. Además, es asesora de Microsoft’s Partners in Learning, que opera en 115 países y trabaja en la Pearson Foundation como asesora en proyectos internacionales.

Lo enfatizado, me llevó a comprender como docentes retomaban su poder decisorio, para cuestionar no solo los parámetros que estaban subrayados en cuanto a conceptualización de niños, niñas y adolescentes, sino los postulados de RGA. Los mismos están basados en el enfoque por competencias, el desarrollo tecnológico, el mercado laboral y la necesidad de capacitar a sujetos para adaptarse con flexibilidad al ámbito laboral. Todo ello en pos de ir sometiendo a estos, su formación a aquellas condiciones que el mercado presenta, que se fue colando a partir de 2020 por todo el sistema educativo dada las transformaciones venideras. Esto sucedía, porque la escuela buscaba como explica una docente, en una de las entrevistas, configurar una escuela que permitiera *“(...) plantearse desafíos y transformar las cabezas docentes, para dar un abanico de posibilidades, logrando (...) un proceso de construcción de una nueva cabeza docente, donde nos hemos unido más como colectivo docente” (Entrevista M2- 2019)*

Es ese logro, el que entendí que causa que se “desate” una contraposición con lo que deviene de los lineamientos trazados en materia de política educativa, por ejemplo, con las directivas marcadas dentro del Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E. R)¹⁶, implementado por la ANEP, al cual la escuela pertenece. En especial, con la noción de niño, niña que marca, ya que se lo concibe con un sujeto pobre al que se le debe brindar igualdad de oportunidades para poder revertir su fracaso escolar. Y se arraiga a una idea de escuela, que recae en la intervención contra la pobreza, en la medida que mediante acciones compensatorias, pueda colocar en relevancia la distinción entre niños, niñas “normales” y niños, niñas “compensados”, esto lo deja muy claro, la maestra que asume en 2020 el cargo de dirección durante una entrevista realizada, al expresar cómo para el colectivo:

“contrariamente a lo que se nos dice desde los documentos y autoridades, para nosotras son niños uruguayos, como los otros, quizás con vivencias (...) que deseamos no tuvieran, (...) niños muy receptivos (...). Los adultos, venimos con nuestras varas, con nuestras experiencias, con nuestras vivencias y ellos y sus vidas y sus adultos referentes tienen otras experiencias. (...) hay que ponerse en la visión del otro, que también tiene sus problemas y muchas veces no ha tenido acceso, el acceso que

¹⁶ Programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad. Para mayor información ver: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

tenemos nosotros a determinada información y a manejarla, y a procesarla, (...) hay que mirar con esos ojos” (Entrevista MD2 – 2020).

Sus palabras me llevaron a entender cómo se desacoplan de esa visión de un niño, niña al que le hacen falta elementos dentro de su cotidianeidad, un ser incompleto, el cual no puede aprender, porque comprenden, que caer en dicha perspectiva, supone pensar desde una realidad que se aleja notoriamente de la posibilidad de enseñar. Y sobre todo, porque esto llevaría a sumergirse dentro de un asumir que ese sujeto es portador “(...) de una carencia cultural, tal como ha circulado por las escuelas uruguayas en los últimos años” (Martinis, 2006, p. 13).

Lo mencionado, provocó que docentes, vieran la educación desde los derechos humanos, entendiendo que estos en lo escolar, implican, sin duda alguna, atender a otras prácticas educativas por parte de enseñantes, equipo de dirección, familias, comunidad, por lo cual hay un ejercicio permanente de promoción y defensa de ellos. Esta postura es explicitada en el proyecto institucional del año 2019, nombrado como “Me empodero de Derechos mientras juego” al detallarse:

el proyecto se abocará a la promoción de derechos humanos en niños y niñas. No solo en las familias se vulneran derechos, en ocasiones las políticas educativas y las instituciones también deberían hacer una mea culpa para admitir que no ofrecen ni crean propuestas ni espacios cotidianos para que los niños actúen como tales (...) (Proyecto “Me empodero de Derechos mientras juego” – año 2019).

En ese encuadre, enseñantes, se convirtieron, en defensoras de los derechos de niños, niñas, sobre todo porque se encontraban con “*niños violentados en sus derechos, muy vulnerados*” (Entrevista MC- 2020), como planteaba una maestra en una de las entrevistas efectuadas. Por este motivo, salían “(...) al encuentro de un sujeto ya plenamente sujeto (...) ya sujeto y de pleno derecho, sujeto que existe y resiste al poder que yo intento ejercer sobre él, sujeto que por sí mismo puede moverse (...) decidir, crear, resistir a cualquier forma de dominio y acceder al pensamiento crítico (...)” (Meirieu, 2004, pp. 41- 42). Muestra de ello, fue una marcha cuyo lema era “Luchemos por nuestros derechos” que organizaron niños, niñas, familias, comunidad y docentes en la localidad (Foto 1 y 2) a fin de visibilizar durante el recorrido elegido (desde la escuela a la plaza de la ciudad mediante el cual entonaban cánticos que retumbaban por todo el barrio y provocaban la adhesión de vecinos y vecinas)

que “un 80% de niños, niñas matriculados, matriculadas provenientes del asentamiento cercano, u otros barrios cercanos con alta vulnerabilidad, que viven en situaciones precarias, viviendas de material endeble (chapas, costaneros, material mixto), que tienen acceso a luz en forma clandestina, y sin acceso al agua” (Proyecto “Me Empodero de Derechos mientras juego” -2019) tienen reclamos. Asimismo, resistir a las ideas erróneas que circulan sobre el centro educativo, el cual se encuentra estigmatizado, ya desde la categorización A.PR.EN.D.E.R que posee, porque se ha comprendido que este tipo de actitudes, son las que “(...) pueden reforzar un prejuicio que muy fuertemente se vuelve una profecía autocumplida” (Mc Laren, 2005).



Foto 1. Marcha realizada por niños, niñas y docentes de la escuela.



Foto 2. Familias, comunidad, vecinos y vecinas en la marcha efectuada por la institución escolar.

De ese modo, la escuela intenta, trascender el estigma, esos dichos que emergen del contexto en el que se enmarca, pero también de lo delineado por la política educativa, que lleva a la no concurrencia de cierta población escolar, incluso ubicada geográficamente en cercanía con esta. Quienes son parte, de este ámbito educativo advierten “la fama” que se ha instalado sobre este espacio, una que proviene de “(...) de un discurso de seguridad que apunta directamente a considerar a niños y adolescentes de los sectores populares como sujetos peligrosos (...)” (Martinis y Redondo, 2015, p. 17), e intentan revertirla porque se busca desde el cotidiano escolar darle “(...) sustitución por una perspectiva política centrada en la efectivización material de los derechos (...)” (Martinis y Redondo, 2015, p. 18).

Asumir esa posición por parte de docentes, requirió de convertir a la escuela en un espacio pedagógico, de puertas abiertas, una “escuela comunitaria” (Martinis y Stevenazzi, 2014), con una fuerte relación centro/entorno, que tramitó desde otro lugar el adentro/afuera, entendiendo a la comunidad, a familias como “aliados pedagógicos”. Esa apuesta tenía como trasfondo una clave sustantiva dentro del centro escolar, el propósito de conformar sujetos de derechos, capaces de decidir, actuar, exigir el cumplimiento efectivo de ellos, de forma argumentada e informada, pero además personas capaces de poder defender estos, conjuntamente con otros, familiares, por ejemplo, para poder transformar las realidades totalmente injustas que constatan. Para ello, se resaltaba el concientizar, el poder generar una

comprensión sobre las implicancias, el potenciar el empoderamiento de cada uno, una como sujeto activo, cooperativo y social. Esto lo pude observar en dos escenas cotidianas, una que se desarrolló en medio del recreo escolar y otra durante la participación en una actividad en un aula que recientemente fue refaccionada:

“(…) Una niña viene de golpe, junto a otros niños en forma conjunta, enojada, le increpa a la mujer que está a mi lado “a ver directora, ustedes nos han dicho que tenemos derechos, que tenemos que decir lo que nos molesta y hablarlo, esa niña (nombrándola) que parece que no hace nada, me está molestando y diciendo cosas que no son, eso no me gusta y es mi derecho que no me diga eso, ni me molesté”, la directora responde “estoy de acuerdo, se hablará con ella en la asamblea ¿te parece?”, la chica asiente y parte hacia el recreo de nuevo, segura con la respuesta obtenida” (Registro de campo- 05/11/2019).

“(…) sigo observando, pero esto se ve interrumpido por el niño que me había saludado al principio, a la entrada, en tono de reproche me indica “ya que estás mirando, y pareces contenta, mirá como se cae la pared”, el revoque cae en el suelo y lo toca, aprecio que ya hay dos boquetes en los bordes de los ventanales, el reclamo se siente en toda el aula, “nos quieren arreglar la escuela, pero la arreglan así nomás, deja pah eso que no nos arreglen nada, porque cuando lleguen los de primero a la clase, ya no tienen salón, se cayó, no sé por qué no nos preguntan los políticos cómo queremos la escuela, cómo queremos que la arreglen, nosotros nos vamos, el año que viene no estamos, pero queremos una escuela bien para los chiquitos, deberían preguntarnos como las maestras, que nos escuchan porque saben que tenemos derechos y los respetan” (Registro de campo - 14/08/2020).

La escuela, por lo tanto, apuntaba a construir sujetos políticos, basados en el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, que avisten derechos, para tomar elecciones en pos de la transformación ante una sociedad desigual. Al mismo tiempo, enseñantes, contemplan su derecho de ser escuchados, su deber de escucharlos, apostando a su vida política, fortaleciendo la democracia, reconociéndoles no como futuros ciudadanos, sino como actuales ciudadanos con plenos derechos.

No obstante, conceptualizar el centro desde ese encuadre, requirió que docentes, establecieran una ruptura con el vaciamiento político o despolitización con la que carga lo

educativo, a fin de actuar mancomunadamente, desde decisiones que se constituyen desde pluralidades polémicas. Esto llevó a que la escuela pujara contra una política educativa, contra autoridades, que no consideran a la escuela como un actor político clave, una institución política, que como exponen Gvirtz y Beech (2007), se gobierna, no que se gestiona y en la cual, el trabajo docente, se conforma entre aquello que marca Mouffe (2009), como lo político, es decir “la dimensión de antagonismo (...) constitutiva de las sociedades humanas, mientras que (...) la política como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden” (p. 16)¹⁷. Esas tensiones, las logré advertir, durante una instancia de intercambio con docentes, que llevaron adelante, en el espacio que ellas mismas habían generado para dialogar y repensarse al mediodía (de 12:00 a 13:00 horas), después de terminada la jornada de laboral, cuando una de las maestras, cuenta teniendo presente aludir a cómo ellas son quienes tienen un saber pedagógico, de valía, que debe ser considerado por autoridades y técnicos, una de sus vivencias:

M4: mirá yo te voy a comentar una cosa, al respecto de eso, ¿no?, estábamos trabajando, en cuarto año, (...) no podíamos salir ni a la esquina, (...) porque no contábamos con un peso para nada, entonces, miramos el entorno (...), miramos diapositivas, miramos yo qué sé, enciclopedias, yo les traía otras cosas, un día vino la inspectora y me dice “M” dice “la Geografía la tenés que dar más vivida”

M4: bueno, muy bien, a ver, no sé a qué te refieres.

MD: claro, dame, ejemplos.

M4: sí, dice, por ejemplo, “a ver chicos, chicos” parece que la veo “vamos a pensar, ¿cuántos pasos dará un gigante de Montevideo a Rivera?”

MD: criaturas, no vieron un gigante nunca, no fueron a Rivera, y capaz que no fueron a Montevideo tampoco.

M4: ¡por dios santo querida!, si no podíamos salir de acá, de estas cosas, ¡imagínate!, entonces los modismos de la “Geografía vivida”

MD: sí, totalmente de acuerdo con la “Geografía vivida” desde hace años se marca eso, pero que antes primaria empiece a poner ómnibus, que sean para un territorio, porque vos le decís “ah, suavemente ondulado el terreno uruguayo, las sierras” y no fuiste nunca a Minas, ni a ningún lado de esos”

M3: por supuesto, lo ven algunos.

¹⁷ Y que de acuerdo a Retamozo (2009) tiene que ver con lo comprendido por una función instituyente y con un carácter simbólico (lo político) y aquello que tiene relación con la administración de lo instituido (la política).

MD: si no vivís en Minas, menos.

M4: sabes que yo hice como Condorito, viste ¡Plop! Para atrás, así, y me senté. Y entonces ahí, sabes qué después de hablarlo con todas, pensé, vamos a hacer lo que nos sirve, vamos a hacer con lo que el niño tiene, y lo que tenía, porque sí, porque va a partir de los intereses del niño, ojo que no estoy hablando desde un enfoque de competencias, esa es otra historia.

MD: Y si le tenías que seguir mostrando foto, porque ¿qué vas a hacer?

M4: no tenía otra si no podía llevarlos (...) ¿de qué me venías a hablar? (...) ¿a qué me venís con esas cosas? El maestro y el colectivo docente es el que tiene, el que hace y deshace, hasta dónde puede, inventa, experimenta desde ahí.

MD: capaz estaría bueno que esa persona dijera “mirá “M” esto es la teoría, esto es lo ideal, pero (...) mientras tanto, estoy haciendo lo que está, porque no tengo otra salida, no capaz dejar de mostrarte (...) nosotros tratamos de sentarnos y ver eso, y reflexionar sobre eso.

M4: pero aterrizando en lo nuestro.

M2: claro.

M4: aterrizarlo a lo nuestro, cosa que nunca hacen las autoridades, hoy menos, que cosa que yo no soporto cuando me dicen tenés que hacer esto y punto (...), ustedes tienen que hacer esto y punto, eso acá no lo soportamos (Registro de campo –05/09/2020).

Lo relatado, llevó a afirmar que debían asumirse como sujetos políticos para de ese modo, siguiendo los aportes de Vassiliades (2012), tener un compromiso sostenido, que se vinculara con el desarrollo de una autoridad adulta que conlleva modos de comprender y desplegar la responsabilidad por las nuevas generaciones. Fue esto lo que posibilitó intervenciones o puestas en marcha de otras maneras de hacer institución que contraen una contraposición significativa con lo impuesto. Y además, a entender la significatividad de recobrar la educación como acto político (Frigerio y Diker, 2005), la restructuración de subjetividades colectivas para establecer una disputa desde la constitución de proyectos educativos contrahegemónicos (que conllevan talleres, cierres pedagógicos, propuestas internivelares, áreas integradas pensadas). Empero, el adentrarse a construir estos proyectos,

requirió de adoptar posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014)¹⁸ sustentadas en una forma asociativa, cooperativa y grupal que trasciende el plano colaborativo/colectivo, que parte de la conformación de un “nosotros” para pensar dilemas, problemas que acontecen a diario en las instituciones educativas. Una charla que se mantiene en el patio escolar con docentes, fue una de las tantas instancias que habilitó a visibilizar lo ya referenciado con mayor énfasis:

“a las dificultades que tenemos, les plantamos cara como colectivo siempre, nos ponemos firmes, nos organizamos, para que den bolilla, las circulares, los documentos oficiales que nos llegan hablan de la autonomía del centro, este centro la tiene hace rato, acá por ejemplo, en su momento nos dimos cuenta de que los salones de inicial no estaban terminados, llamamos a la inspectora con tal reclamo, le digo el colectivo empieza el nivel 5 pronto ¿cómo puede ser que no estén los salones prontos?, me pidió que aguardara, llama al arquitecto, que a su vez llamó al capataz de acá y si te digo lo que le dijeron, es para infartar, que no habían terminado porque nosotras no habíamos sacado el mobiliario de los salones ¿te das cuenta? No nos quedamos ahí, entonces le discutimos y luego dijimos, ¡ya vamos a sacarlos todas si ese es el problema! Y ahí fuimos, los enfrentamos a los arquitectos, a la inspectora misma, a las autoridades diciendo “ya estamos sacando todo el mobiliario”, acá la escuela nunca se queda quieta, nosotros quienes hacemos la escuela luchamos, batallamos por nuestros chiquilines, es nuestra responsabilidad, y cuando digo nuestra, es de todos, que las condiciones estén dadas es nuestra responsabilidad. Y lo logramos, acá hay como digo una cuestión de responsabilidad siempre, de asumir el lugar que te toca, es decir, bueno soy el Estado, soy el maestro, soy la inspectora, soy el arquitecto, soy una autoridad, bueno me tocó hacer esto, nosotras sabemos que tenemos que ir para adelante por los chiquilines, las chiquilinas y sus derechos. En ese sentido hacemos un equipo extraordinario, porque las que llegaron se incorporaron a eso como si ya fueran parte del equipo, ahí las ves, buscando estrategias de modo cooperativo para llegar a todos, que ninguno quede por fuera, porque debemos hacer que la educación llegue a todos, es parte de nuestra función como maestras (Registro de campo- 03/06/2020).

¹⁸ Esta categoría tiene que ver con discursos que circulan, organizan y regulan el trabajo de enseñar, así como con “(...) los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 166).

Posicionarse desde ese lugar, fue lo que llevó al surgimiento de una organización de lo escolar distinta, en la cual quienes cohabitan ese espacio público común son protagonistas de una praxis colectiva para transformar lo escolar. Es ello, lo que habilitó visibilizar una recuperación de la cooperación en educación como sentido de acción, como un “movimiento” colectivo que recobra su poder instituyente (Castoriadis, 1997). Uno que se opone a una visión meramente individualista (que no tiene que ver con la negación del individuo) que se plantea el desafío de la construcción de una fuerza social común y que se constituye en un sujeto social colectivo/cooperativo, un otro, que piensa, reflexiona, superando el plano personal. Es esto, lo que permite darse leyes propias, por medio de un proceso de asunción de la autonomía que se sustenta en oposición total a la heteronomía (Castoriadis, 1997), para tener la igualdad como punto de partida (Rancière, 2003) y en la autogestión (Peixoto de Albuquerque, 2004). De ese modo, se apuesta por una forma democrática en cuanto a la toma de decisiones, en la que se ve específicamente una coherencia entre lo que se piensa y hace.

A la vez, esto permitió ver cómo se empezó a pensar de forma constante, qué/quienes deberían empezar a ser, para lo que se requirió de encontrar sentidos comunes, como proponen Dardot y Laval (2016) entre quienes se desempeñan en las aulas. Esto me llevó a pensar en cómo aparecía un estrecho vínculo con el hacer micropolítica, tal como la concibe Blase (2002). Es decir, con que docentes, empezaran a pensarse organizadamente desde diferentes posiciones, para unirse después de atravesar un proceso cooperativo/consensuado caracterizado por el otorgamiento de poder mutuo y la reciprocidad, para tomar ciertas decisiones, con el objetivo de usar su poder para proteger, alcanzar acciones cooperativas, conflictivas llevadas adelante de forma consciente. Con ello, se configuró un centro que logró habilitar la disputa, el disentir, la interacción, conversación, que trascendió las necesidades prácticas, de supervivencia o dramas sociales, como delimita Ball (1987).

Por otra parte, me posibilitó mirar una institución, que da cuenta de cómo docentes “ya no pueden retirarse a sus aulas [...] como si estas fueran las únicas esferas públicas disponibles para movilizar el poder de las ideas y las relaciones de poder” (Giroux, 2003, p. 317). Al contrario, ven, que se requiere de un compromiso compartido para advertir aquellas estructuras de las relaciones de poder que actúan en el orden social. Esto les llevaría a visualizar en qué medida como enseñantes, constantemente, hay una disyuntiva, entre la producción y la imposición de una única verdad, así como el surgimiento de múltiples verdades. Asimismo, implicó expandir subjetividades, construir un sentido común, para desterrar el “maestro explicador” y pasar a un “maestro emancipador”, que Rancière (2003)

explícita. Esto es explicado por una docente, en una conversación que establecimos en el centro escolar, en plena pandemia:

(...) sabes que yo me sacó pila con algunas cosas, porque como decimos siempre nos tienen que escuchar quienes están en los escritorios, esos técnicos que parecen que nunca pisaron una escuela, porque nosotros tenemos reclamos, demandas. Acá estamos haciendo cosas increíbles, pensando otras formas de hacer cooperativamente, llevando acciones juntas para y por los niños y las niñas, desde un compromiso político. (...) pero nosotras somos las que tenemos que velar por ellos, pensando en los desafíos que tenemos, en que nos les falte nada, por ejemplo la alimentación, los documentos de identidad, el carnét de vacunas, controles médicos, cuando eso es algo que el Estado tiene que garantizar, cuando debe verse desde políticas sociales. Ahora vi que nos querían limitar la partida de alimentación, como ya vienen haciendo, jugando con eso, esto es una barbaridad, a nosotros como maestras eso nos preocupa porque sabemos que un niño que no está bien alimentado, no puede hacer ninguna actividad ni tarea durante el día, porque el hambre está como en los 90. Por eso también luchamos, ese tipo de preocupaciones también están, la función de la escuela es cierto que es enseñar, pero estas cosas deben ser cuestionadas por nosotras como siempre decimos, son cosas que se presentan y tenemos que dar nuestra postura a quien sea, todas juntas (Registro de campo -03/06/2020).

Por medio de lo que se ha plasmado, se visualiza, cómo se conforma, una posición docente cooperativa política- pedagógica (Freire, 1997; Terigi, 2006), que procura pensar y reorganizar la escuela a fin de “movilizar” estructuras prefijadas, al igual que los elementos constitutivos de la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994). Es esto lo que provoca de acuerdo a lo documentado por enseñantes:

(...) trabajar juntos, hacer un esfuerzo compartido desde la acción, que lleva primero desestructurarnos como docentes, repensar las prácticas, la forma de la escuela, intercambiando con colegas y profesores, viendo a estudiantes, familias, comunidad, actuar en distintos ámbitos, permitiendo que transiten, expongan sus propuestas, que ponen en juego, sus emociones. Para ello, si tuviéramos que elegir las palabras claves que nos “mueven” y “mueven” la escuela (...) serían: autonomía, cooperación,

desestructurar, eso lleva a otra escuela pública, una cooperativa, dónde se puede hablar, participar, hacer otras cosas (Memoria Institucional – año 2019).

En definitiva, esta adhesión voluntaria y abierta a ella, denota la institución de una propuesta alternativa que hace frente a un tiempo de fuertes oleadas neoliberales y neoconservadoras, que intentan truncar la esperanza de seguir construyendo la escuela como espacio público, democrático, emancipador e igualitario.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2020). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. <https://www.anep.edu.uy/plan-educativo-20-24>

Alfieri, E. y Zaldivar Carrillo, M.E. (2021). La crisis del capitalismo actual y los desafíos de las educaciones populares. Una mirada en clave marxista. En E, Alfieri; F, Lázaro. y F. Santana. (Coords.). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza* (pp. 255-275) Editorial El Colectivo.

Ameigeira, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I, Gialdino. *Estrategias de investigación educativa* (pp. 107 – 151). Gedisa.

Apple, M. (2003). *Educando à direita mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Cortez-Instituto Paulo Freire.

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.

Badiou, A. (2017). Una perversión capitalista. En P. Brieger., Ch. Mouffe., A. Badiou; S. Halimi., W. Streeck., C. Gouverneur., I. Ramonet. y É. Balibar (2017). *Neofacismo. De Trump a la extrema derecha europea* (pp. 25- 28). Capital Intelectual S.A.

Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

Bialakowsky, A. (2013). *Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad*. Teseo.

- Blase, J. (2002). La micropolítica del cambio educativo. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6, 1-15.
- Broquetas, M. y Caetano, G. (2022). (Coords.). *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. De la contrarrevolución a la Segunda Guerra Mundial*. Banda Oriental.
- Castoriadis. C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Altamira.
- Conde, S; Rodríguez, G y Falkin. C. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*.
http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_0.pdf
- Dardot, P. y Laval, Ch. (2016). De la autonomía a lo común. *Diferencia (s)*. *Revista de teoría social contemporánea*, 2, 248-261.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En B, Grisoni. (1982). *Políticas de la filosofía* (pp. 57-108). Fondo de la Cultura Económica.
- Díaz, V. (2022a). *Posiciones docentes cooperativas en la deconstrucción y alteración del cotidiano escolar. Miradas sobre una experimentación pedagógica en curso*. [Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República].
Montevideo.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/36738/1/D%c3%adaz%2c%20Victoria.%20Tesis%20de%20maestr%c3%ada-%20versi%c3%b3n%20nueva%20para%20publicar.pdf>
- Díaz, V. (2022b). Un pasaje posible: de posiciones docentes a posiciones docentes cooperativas en lo escolar. *Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, (18), 44-57.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Siglo Veintiuno
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educar ese acto político*. Del Estante.
- Footnote Whyte, W. (1971). *La sociedad de las esquinas*. Diana.

- GETRAFEEP. Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica. (2021). <https://fhce.edu.uy/oded/getrafeep/>
- Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación educativa*. Gedisa.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Guber, R. (2012). *La articulación etnográfica*. Biblos.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2009). Micropolítica y cohesión social en América Latina. En S. Schwartzman. y C, Cox. (Eds.). *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina* (pp.335-370). CIEPLAN-iFHC, Uqbar Editores.
- Hermitte, E. (2018). La observación por medio de la participación. En R, Guber. (Coord). *Trabajo de campo en América Latina. Experiencias antropológicas regionales en etnografía* (pp. 212-234). Sb.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley 19. 889. Ley de Urgente Consideración (LUC). 9 de julio de 2020. Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martinis, P y Redondo, P. (2015). (Comp.). *Inventar lo (im) posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Stella.
- Martinis, P y Stevenazzi, S. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7 (2), 89-109.
- Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros.
- Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos de los niños. ¿Historia de un malentendido?* Octaedro.
- Milstein, D. (2023): “La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos” En *Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: Técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso*, IDES (<http://cursos.ides.org.ar/>), Argentina.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (25), 193-211.
- Mouffe, Ch. (2023). *El poder de los afectos en la política hacia una revolución democrática y verde*. Siglo XXI editores.
- Mouffe, Ch. (2009). La política y lo político. En Ch. Mouffe. *En torno a lo político* (pp. 15-40). Fondo de Cultura Económica.
- ODEd. (2021). Observatorio del Derecho a la Educación. <https://fhce.edu.uy/oded/>
- Peixoto de Albuquerque, P. (2004). Autogestión. En A, D. Cattani. *La otra economía*. (pp. 39-46). Altamira.
- Puiggrós, A. (2023). *Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas*. Siglo XXI editores.
- Rancière. J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, (51), 69- 91.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de la Cultura Económica.
- Sautu, R. y Wainerman, C. (2001). *La trastienda de la investigación*. Lumiere.
- Semán, S. (2023). *Está entre nosotros ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Siglo XXI editores.

- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, (11), 1-25.
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha? cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Siglo XXI Editores.
- Stoessel, S. y Retamozo, M. (2020). Neoliberalismo, democracia y subjetividad: el pueblo como fundamento, estrategia y proyecto. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, (10).
- Svampa, M. (2020). Lo que las Derechas traen a la región latinoamericana. Entre lo político y lo social; nuevos campos de disputa. En A. Changuaceda. y L. Gottberg. (Coord.). *La derecha como autoritarismo en el siglo XXI*. Centro para la Apertura y el Desarrollo de América Latina (CADAL) Centro de Estudios Constitucionales Iberoamericanos AC.
- Terigi, F. (2006). La educación como práctica política. *Revista Diálogos Pedagógicos*, (7), 89-105.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de doctorado). Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Vincent, G; Lahire, B. y Thin, D. (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent. (Dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 2-15). Presses Universitaires de Lyon.