



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 - 2018

La Sala de Coordinación Docente en una Escuela de Tiempo Extendido,
Uruguay, 2017

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Silvia Ciffone González

Directora de Tesis: Dra. Beatriz Lovesio Gilardoni

Montevideo, julio 2018

Agradecimientos

Planificar y desarrollar una investigación, así como leer y escribir una tesis, representan tareas que exigen dedicación y concentración. El esfuerzo se multiplica cuando se abordan estos cometidos y, simultáneamente, se trabaja en la docencia y se forma parte de una familia.

Las primeras palabras de agradecimiento son para mis hijos, mis nietos, mi madre y mi esposo, a quienes les robé tiempos de atención y de cariño.

Vaya también mi gratitud para los/as compañeros/as de trabajo de los Institutos Normales, del Instituto de Profesores "Artigas", del Instituto Normal de Enseñanza Técnica y del Instituto de Formación de Educación Social y un reconocimiento especial para los/as docentes de la Escuela de Tiempo Extendido en la que se realizó el trabajo de campo.

Pero también quiero agradecer a mis compañeros/as de ruta. A Mónica que siempre ha estado a mi lado. A los/as que me acompañaron en la etapa de obtención del diploma: Silvia, Jorge, Daniel y Gerardo y a las que caminamos juntos en la maestría: Andrea, Rita, Delma, Stelamaris y Alba. Todos ellos/as contribuyeron con su palabra para indicarme caminos de reflexión.

A mi tutora, Beatriz, sin la cual no hubiera sido posible este trabajo, por su humana condición, su sostén ante las adversidades, su cuidadoso seguimiento, su apertura intelectual y sus pródigos aportes.

Índice

Agradecimientos	ii
Índice	iii
Índice de gráficos	v
Glosario de abreviaturas	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	9
Capítulo 1: Marco teórico	13
1.1. Lineamientos teóricos fundamentales	13
1.1.1. Enfoques paradigmáticos en las Ciencias de la Educación.....	13
1.1.2. La reflexión crítica.....	16
1.1.3. El concepto de formato escolar.....	18
1.2. Categorías teóricas para el análisis	20
1.2.1. Coordinación.....	21
1.2.2. Proyecto institucional.....	24
1.2.3. <i>Habitus</i> docente.....	26
1.2.4. Educación integral.....	29
1.2.5. Autonomía profesional.....	32
Capítulo 2: Marco metodológico	37
2.1. La metodología cualitativa en investigación	37
2.2. El estudio de casos como metodología cualitativa	38
2.3. El caso de investigación	39
2.3.1. Criterios de selección del caso.....	39
2.3.2. Operacionalización de conceptos.....	41
2.3.3. El trabajo de campo.....	44
Capítulo 3: Análisis de los datos	49
3.1. Representaciones del cuerpo docente sobre la SCD de una ETE	49
3.1.1. El escenario de actuación: la organización en la SCD.....	50
3.1.1.1. La llegada de los/as actores/as: la previa al inicio de la SCD.....	50
3.1.1.2. La puesta en escena: la distribución de lugares en la SCD.....	51
3.1.2. El guión: la planificación de la SCD.....	53
3.1.2.1. El/la guionista: el/la encargado/a de la agenda de la SCD.....	53
3.1.2.2. La circulación del guión: conocimiento de la agenda de la SCD..	55

3.1.3. La trama de actuación: los temas de la SCD.....	56
3.1.4. Los elementos escénicos: los materiales que se trabajan en la SCD.....	58
3.1.5. La actuación: la participación de los/as actores/as en la SCD.....	60
3.1.5.1. La interpretación de papeles: voces que se escuchan en la SCD...	60
3.1.5.2. El desarrollo de la función: intercambios en la SCD.....	62
3.1.5.3. Los cierres de escena: acuerdos en la SCD.....	64
3.2. Cooperación en la SCD y planificación del proyecto institucional.....	67
3.2.1. La planificación de experiencias del alumnado en el grupo clase.....	68
3.2.2. La planificación de experiencias intergrupales en la institución.....	71
3.2.3. La planificación de experiencias del alumnado fuera de la institución..	74
3.3. Relación entre la SCD y el desarrollo de la autonomía profesional.....	76
3.3.1. La SCD y la independencia intelectual de los/as docentes.....	77
3.3.2. La SCD y la dignificación del trabajo docente.....	79
Conclusiones.....	84
Referencias bibliográficas.....	90
Anexos.....	95
Anexo 1. Colectivo docente de la ETE estudiada.....	95
Anexo 2. Identificación de las fuentes de análisis.....	96
Anexo 3. Pauta de observación no participante.....	97
Anexo 4. Matrices de análisis documental.....	98
4.1. Agendas de las SCD observadas.....	98
4.2. Agendas de las SCD no observadas.....	98
4.3. Actas de las SCD.....	98
Anexo 5. Pautas de entrevistas en profundidad.....	99
5.1. Pauta de entrevista a Maestras y Profesores/as Talleristas.....	99
5.2. Pauta de entrevista a miembro del Equipo Director.....	100

Índice de gráficos

Gráfico 1: Categorías teóricas y sus relaciones.....	20
Gráfico 2: Dimensiones y definiciones operacionales de las categorías teóricas <i>Habitus</i> , Coordinación y Proyecto institucional.....	42
Gráfico 3: Dimensiones y definiciones operacionales de la categoría teórica Educación integral.....	43
Gráfico 4: Dimensiones y definiciones operacionales de la categoría teórica Autonomía profesional.....	43

Glosario de abreviaturas

- ACJ** Asociación Cristiana de Jóvenes
- ANEP** Administración Nacional de Educación Pública
- CEIP** Consejo de Educación Inicial y Primaria
- ETE** Escuela de Tiempo Extendido
- IFS** Instituto de Formación en Servicio
- PEIP** Programa de Educación Inicial y Primaria
- SCD** Sala de Coordinación Docente

Resumen

Los espacios de reflexión son fundamentales en toda institución educativa. Desde la pedagogía crítica, los/as docentes tienen la responsabilidad de relacionar teoría y práctica con la finalidad de contribuir a la formación de ciudadanía comprometida con un proyecto social emancipatorio. En el nivel primario público de Uruguay, algunas escuelas disponen semanalmente de ámbitos específicamente dedicados a la reflexión del cuerpo docente: las Escuelas de Tiempo Completo y las Escuelas de Tiempo Extendido. La presente investigación abordó como problema "El funcionamiento de la Sala de Coordinación Docente (SCD) de una Escuela de Tiempo Extendido (ETE), su incidencia en la planificación del proyecto institucional y en el desarrollo de la autonomía profesional". Los objetivos específicos se concentraron en recoger las representaciones del cuerpo docente sobre el funcionamiento de la SCD, identificar la existencia de trabajo cooperativo en la planificación del citado proyecto y analizar las explicaciones de los/as docentes sobre la incidencia de dicho dispositivo en el desarrollo de la autonomía profesional. La metodología utilizada se fundamentó en el paradigma cualitativo; el diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso de carácter intrínseco. Se utilizaron como técnicas la observación, la entrevista y el análisis documental. La interpretación del *corpus* de datos recogidos mostró que la SCD de la ETE estudiada estuvo centrada en las cuestiones organizativas que, aunque imprescindibles para el quehacer institucional, no deberían agotar los tiempos de reflexión sobre las temáticas específicamente pedagógicas relativas a la educación integral del alumnado y a la autonomía de los/as profesionales de la educación.

Palabras clave: educación, escuela primaria uruguaya, sala de coordinación docente, proyecto institucional, autonomía profesional.

Abstract

Reflection spaces are fundamental in all educational institutions. From the critical pedagogy perspective, teachers have the responsibility of relating theory and practice with the purpose of contributing to the formation of a citizenship committed with an emancipatory social project. Within the primary state education in Uruguay, some schools have weekly specific spaces where teachers can reflect on education: Full Time Schools and Extended Time Schools. This research dealt with the problem: “The way the teaching coordination at an Extended Time School works, its impact on the planning of the institutional project and on the professional autonomy development”. The specific aims were concentrated on collecting the representations teachers have regarding how the coordination works at school, identifying cooperation in the planning of the project mentioned above and analyzing teachers’ explanations concerning the incidence of this mechanism in the development of professional autonomy. The methodology chosen was based on the qualitative paradigm; the research design belonged to an intrinsic case of study. The following techniques were used to collect data: observation, interview and document analysis. The interpretation of the corpus data collected showed that the teaching coordination at the Extended Time School was based on organizational issues that should not consume time for reflection on pedagogical topics related to the integral student education and the autonomy of education professionals.

Key words: education, uruguayan primary school, teaching coordination, institutional project, professional autonomy.

Introducción

Luego de las reformas educativas regionales de la década de los 90, con las que se hizo hincapié en políticas compensatorias para mejorar los aprendizajes del alumnado de la educación básica, surgieron y continúan vigentes planteos en los que se prioriza la atención a lo estrictamente pedagógico, por ser este el aspecto que da especificidad a la escuela. De este encuadre no estuvo ausente el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) de Uruguay.

Las políticas educativas del CEIP, en consonancia con la Ley General de Educación N° 18437 sancionada en el año 2008, señalan la necesidad de extender y optimizar el tiempo pedagógico como una forma de potenciar los procesos educativos de los/as escolares. Son ejemplo de ello las Escuelas de Tiempo Completo, el Proyecto de Verano Educativo, el Programa de Maestro Comunitario, los Proyectos de Tránsito entre Educación Primaria y Educación Media y las Escuelas de Tiempo Extendido (ETE).

El tema que se atiende en este estudio es "La Escuela de Tiempo Extendido en Uruguay. Propuesta pedagógica" y será abordado desde el campo de las Ciencias de la Educación y, más específicamente, desde la Pedagogía Crítica.

En esta segunda década del Siglo XXI, y desde hace ya tiempo, el cambio educativo está en la agenda política y se hace eco en los medios masivos de comunicación que presentan al escenario en crisis. No obstante, cuando la ciencia social crítica analiza la sociedad muestra que el conflicto es la nota permanente en el terreno social. Y, en tanto la educación es dinamismo y movimiento entre lo existente y lo posible; la crisis "[...] es parte estructural de la educación que siempre ha de construir orientaciones formativas temporales en cada territorio." (Touriñán López, 2014, p. 3).

Desde la dialéctica cambio/conservación, se considera oportuno deconstruir y reconstruir lo que hace a la Escuela de Tiempo Extendido (ETE) para identificar sus rasgos identitarios dentro del sistema educativo uruguayo. Uno de esos rasgos lo constituye la Sala de Coordinación Docente (SCD).

En el Capítulo VIII de la vigente y ya citada Ley General de Educación (Ministerio de Educación y Cultura, 2008) se establece que cada centro educativo "[...] será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los

objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro". (p. 20).

En las ETE se cuenta con la SCD, un espacio remunerado y ubicado fuera del horario escolar en el que se reúne quincenalmente el cuerpo docente, constituido por Maestros/as y Profesores/as Talleristas con diferente formación profesional, a los efectos de dar cumplimiento a la finalidad que marca la norma legal y a las líneas de política educativa del CEIP.

En el colectivo de la ETE se integran docentes con titulación magisterial y profesores/as con formación específica en idiomas (Inglés y/o Portugués), en lenguajes artísticos (Literatura, Artes Visuales, Expresión Corporal y Teatro) y en Educación Física. Dicha conformación favorece la planificación cooperativa e interdisciplinaria de un proyecto institucional orientado a la educación integral del alumnado.

La investigación aborda como problema el funcionamiento de la SCD de una ETE de Montevideo (Uruguay) en 2017, su incidencia en relación con la planificación del proyecto institucional y con el desarrollo de la autonomía profesional del cuerpo docente, siendo los objetivos generales indagar sobre el aporte que la SCD realiza en ambos sentidos.

Por su parte, se han definido tres objetivos específicos. El primero de ellos consiste en recoger las representaciones del cuerpo docente sobre el funcionamiento de la SCD de una ETE. Las representaciones constituyen un tipo de conocimiento que define el comportamiento y la interacción entre las personas y, aunque su naturaleza es social, también tiene un componente individual. Ello hace que se configure como conocimiento instituido y, al mismo tiempo, represente un potencial instituyente. En tal sentido, aunque las representaciones instalan un determinado funcionamiento de la SCD, habilitan la posibilidad de otro alternativo. La cuestión consiste entonces en identificar cómo los/as actores/as visualizan el espacio de la SCD, sus luces y sombras y, eventualmente, qué planteos realizan para modificar el funcionamiento de la misma con vistas a un mejor cumplimiento de su finalidad.

El segundo objetivo específico radica en identificar la existencia de trabajo cooperativo entre Maestros/as y entre Maestros/as y Profesores/as Talleristas de la ETE en la planificación del proyecto institucional. La ETE cuenta con la SCD como ámbito concreto para que los/as docentes planifiquen en forma interdisciplinaria y mancomunada el proyecto

institucional. A través del diseño del mismo, está presente la posibilidad de cuestionar el formato escolar tradicional y de proponer un formato alternativo promotor de experiencias escolares que contribuyan a fortalecer la identidad y autonomía de los/as niños/as y, en tal sentido, de aportar a su educación integral. En el marco de la pedagogía crítica, el colectivo dispone pues de un espacio que coadyuva a la formación de ciudadanía comprometida con una intención social emancipatoria.

Por último, el tercer objetivo específico reside en analizar las explicaciones de los/as docentes sobre la SCD y su incidencia en el desarrollo de la autonomía profesional. La SCD, como instancia de participación y discusión colectiva, habilita la conquista y sostenimiento de la autonomía de los/as docentes, cualidad que no se identifica con una capacidad individual ni con un atributo de experticia personal. La autonomía profesional se desarrolla si el colectivo cuestiona el *habitus* docente, continúa con su formación y aporta a la dignificación de su trabajo docente, procesos que se hallan íntimamente imbricados. En las prácticas educativas los/as docentes ponen en juego esquemas de pensamiento vinculados a representaciones sociales sobre su labor, de las que no siempre son conscientes y que aparecen como "naturales". Si bien dichos esquemas estructuran percepciones, valores y acciones de origen social de los/as profesionales de la educación, hay un componente individual y psicológico que puede conducir a su modificación si el asunto emerge y se debate colectivamente. Sin embargo, el cuestionamiento y la alteración del *habitus* no es resultado espontáneo, necesita de un cuerpo docente con independencia intelectual en la toma de decisiones e informado teóricamente a través de la continuidad de una formación profesional comprometida con la reflexión y la acción críticas.

Los objetivos específicos citados conjugan con las preguntas a las que se intenta dar respuesta. Entre ellas se presentan las siguientes interrogantes: ¿Qué representaciones tienen los/as docentes sobre el funcionamiento de la SCD de la ETE en la que se desempeñan?, ¿Cómo se organizan en la SCD?, ¿Quién/es definen la agenda de discusión de la SCD?, ¿Cuáles son los temas que predominan?, ¿Cómo se definen y planifican las experiencias educativas del alumnado?, ¿Qué aspectos de la SCD reconocen los/as docentes como contribuyentes al desarrollo de la autonomía profesional?, ¿Dichos aspectos tienen lugar en la SCD?

Estas interrogantes constituyen un reto porque existe

[...] la necesidad de pensar mejor las reglas sobre las que se podría construir la relación entre investigación y conocimiento que capture las virtudes de las que hablaban los antiguos [justicia, prudencia, fortaleza y templanza], haga sustentable este vínculo, amplíe los espacios democráticos y nos lleve a una mejor comprensión de los problemas educativos para poder, así, atacarlos con la mayor efectividad posible. (Flores-Crespo, 2009, p. 12).

En definitiva, se trata de la aproximación a un tema del que, desde nuestro punto de vista, no hay suficientes antecedentes y amerita la realización de nuevos aportes para su comprensión y para su incidencia en la práctica docente de los/as profesionales de la educación que se desempeñan en el nivel primario. Si bien se estudia la SCD de una ETE, es preciso aclarar que las líneas de política educativa del CEIP han institucionalizado, con periodicidad diferente, salas docentes en todas las escuelas del país desde el año 2012 (ANEP-CEIP, Circular N° 79, p. 3).

En el Capítulo 1 se expone el marco teórico conceptual a partir del cual se procedió al tratamiento del problema. En tal sentido, se desarrollan los lineamientos teóricos fundamentales y los aportes específicos que soportan la definición de las categorías de análisis para el estudio del funcionamiento de la SCD.

El Capítulo 2 presenta la metodología cualitativa seleccionada para la investigación. En el marco de la misma se optó por el estudio de casos, ya que el interés estriba en comprender en profundidad el caso de la SCD de una ETE de Montevideo (Uruguay).

En el Capítulo 3 se muestra el trabajo de campo y el análisis del *corpus* de datos recogidos con el fin de dar cumplimiento a los objetivos del estudio.

Por último se anuncian las conclusiones surgidas del análisis con las que no se pretende generalizar los hallazgos, sino realizar un aporte que permita comprender y otorgar significado al funcionamiento de la SCD estudiada.

Capítulo 1: Marco teórico

En este capítulo se señala el marco de referencia a partir del cual se procedió al abordaje del problema de investigación.

En la primera parte se presentan los lineamientos teóricos fundamentales que se enmarcan en la teoría social crítica. En tanto, en la segunda parte, se señalan los aportes específicos que soportan la definición de las categorías de análisis para el estudio del funcionamiento de la SCD de una ETE de Montevideo (Uruguay).

1.1. Lineamientos teóricos fundamentales

La investigación se encuadra en la teoría social crítica que, con orígenes en la Escuela de Frankfurt (1922) y desarrollos posteriores, analiza la sociedad capitalista. Su intención se sitúa en cambiar el orden establecido, tanto en lo individual como en lo colectivo, para superar las desigualdades y profundizar en el principio básico de la democracia.

En esta primera parte se expone sobre los enfoques paradigmáticos en las Ciencias Sociales, y por ende en las Ciencias de la Educación, tal como son considerados por Jürgen Habermas (1992), representante de la segunda etapa de la Escuela de Frankfurt. Se pone énfasis en el paradigma crítico, por el cual se opta en este estudio.

A continuación, se alude a la obra de Paulo Freire (1987, 1993, 1997) que oficia como marco pedagógico de la investigación y, especialmente, a su concepción de reflexión crítica.

Por último, se recurre al concepto de formato escolar de Flavia Terigi (2011), a los efectos de clarificar sobre los aspectos centrales de la reflexión docente en la SCD de una institución educativa comprometida con la superación del formato escolar tradicional.

1.1.1. Enfoques paradigmáticos en las Ciencias de la Educación.

En Ciencias Sociales, y por ende en las Ciencias de la Educación, se reconoce la coexistencia de tres paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico.

Según Jürgen Habermas (1992), son los intereses constitutivos del saber los que definen cada enfoque paradigmático. El paradigma positivista se construye a partir del interés

técnico: el conocimiento es buscado para definir reglas para la acción. En el paradigma interpretativo prima el interés práctico: el conocimiento es buscado para propiciar entendimientos. Por último, el paradigma crítico tiene un interés emancipatorio: el conocimiento se constituye en un medio para superar las injusticias sociales.

Dentro del primer enfoque, la escuela es concebida como el espacio donde se desarrollan prácticas susceptibles de un tratamiento objetivo y cuyo fin es mejorar el rendimiento de los/as alumnos/as con vistas a su socialización, es decir, su adaptación al *statu quo*.

Los problemas educativos responden a causas endógenas y, si los/as docentes no hallan respuestas a los mismos, es porque les falta capacitación. Deben reorientar su hacer y, para indicar lo que debe hacerse, están los/as expertos/as que prescriben y controlan las acciones del colectivo docente y minimizan, hasta su anulación, la responsabilidad de pensar. Se instala una fuerte división del trabajo entre quienes diseñan la práctica y los/as que la ejecutan.

En el enfoque interpretativo, la educación es visualizada como una experiencia vivida y, por lo tanto, solo comprendida por quienes intervienen en ella de forma directa. Los problemas educativos son particulares de cada institución. A los/as actores/as corresponde deliberar sobre sus prácticas para resolverlos. Lo hacen poniendo en juego sus entendimientos y seleccionando las líneas de acción que más plenamente responden a los propósitos de obrar con verdad, sabiduría y prudencia dadas las circunstancias. Pero, al respecto, Carr y Kemmis (1988) plantean que

aunque tal vez sea cierto que la realidad social se construye y mantiene por medio de las interacciones entre los individuos, ocurre también que la gama de posibles interpretaciones de la realidad que se abren a los individuos está limitada por la sociedad concreta en que viven [...] La estructura social, además de ser el *producto* de los significados y actos individuales, a su vez *produce* significados particulares, garantiza la continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de los actos que razonablemente los individuos pueden realizar. (p. 109).

En el enfoque interpretativo no se tiene en cuenta que las interpretaciones de los/as docentes sobre sus actos están condicionadas por la influencia de intereses hegemónicos de los grupos dominantes.

El paradigma crítico está basado en el interés emancipatorio; no pretende controlar el cambio social ni considerarlo como emergente del consenso de interpretaciones personales.

La educación se considera un hecho político condicionado, pero no determinado. Los/as docentes son pensados como sujetos que, a partir de conocimiento informado, se aprestan a un diálogo intersubjetivo horizontal y pueden actuar en forma diferente, e incluso opuesta, a como se espera desde el poder hegemónico.

En su Teoría de la Acción Comunicativa, Jürgen Habermas (1988) concibe la posibilidad del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. Destaca la importancia del discurso que tiene lugar bajo las condiciones democráticas del diálogo, es decir las que garantizan que las decisiones sobre el asunto en cuestión dependan del mejor argumento y no de la imposición. Los/as participantes cooperan expresando su voz en un plano horizontal.

Ciertamente que quienes actúan comunicativamente se dan entre sí a entender algo; pero al entenderse coordinan simultáneamente sus acciones. Desde un punto de vista sociológico el entendimiento es un mecanismo a través del cual los participantes regulan su cooperación. Una acción orientada al entendimiento exige sin duda una comunicación en que se transmita sentido; pero esa comunicación es por su parte un importante mecanismo de socialización. (p. 454).

A los/as educadores/as, al igual que a otros/as actores/as sociales con los que aquellos/as deben dialogar, les compete reflexionar cooperativamente sobre un modelo de escuela coherente con la intención de formar ciudadanía crítica, es decir de contribuir a la educación de ciudadanos/as orientados/as a la concreción de un proyecto social emancipatorio. No obstante, debe tenerse en cuenta lo expresado por Henry Giroux (1996):

Cualquier acto de lucha por la democracia implica un riesgo. No se puede pensar simplemente desde una situación de seguridad, silencio, afianzamiento y comodidad [...] El fundamento de la libertad y el aprendizaje crítico es importante, pero si los educadores no han de dar por supuesta la libertad, tendrán que aprender cómo arriesgarse; esto es tendrán que aprender a practicar una pedagogía del riesgo. Pero dicho riesgo no pretende promover la carrera profesional de uno; lo que pretende es extender la esfera del poder y el control popular sobre las condiciones de trabajo, aprendizaje y sostenimiento de la vida pública. (p. 252).

El planteo de Giroux apunta a una opción dilemática para el/la educador/a: la de pensarse y actuar como pieza de un gran engranaje de dominación o como intelectual transformador/a. Si escoge esto último deberá buscar la forma más inteligente de evadir el control del poder dominante. Deberá tener claro que está asumiendo un riesgo en favor de la democracia no reduciendo el papel de la institución educativa a ser instrumento para la movilidad social y económica, sino viendo en ella la posibilidad de la extensión de poder a la ciudadanía toda para que pueda participar en pie de igualdad en las decisiones políticas.

La teoría pedagógica crítica, en la que se asienta esta investigación, recoge aportes de los pedagogos Henry Giroux (1996, 2012) y Paulo Freire (1987, 1993, 1997).

1.1.2. La reflexión crítica.

La Pedagogía Crítica jerarquiza la contribución que lo educativo puede significar en las vidas de los seres humanos si en su seno son objeto de discusión y análisis las temáticas atravesadas por el poder. Es decir, si la educación aporta a la toma de conciencia de las formas diferenciadas de ejercer el poder que se visualizan en las prácticas humanas en virtud de las desigualdades sociales existentes.

En definitiva, pretende aportar instrumentos para identificar cómo las instituciones escolares, y quienes en ellas trabajan, aportan a la reproducción del statu quo o fomentan dinámicas transformadoras sostenidas por un estado de reflexión permanente ante el orden social que se muestra como "natural".

El/la educador/a puede promover modos alternativos de vida o limitar su enseñanza a temáticas "no comprometidas" Y si se define por lo primero, "hay que saber que es tan difícil trabajar dentro del subsistema escolar como nadar contra la corriente [...] Esto es lo que tenemos que hacer, es difícil, pero es posible" (Freire, 1997, p. 42).

En la propuesta freiriana es imperioso superar la ingenuidad, buscar la forma más inteligente para evadir el control del poder dominante y aportar a la esperanza de un mundo mejor. "Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través de un análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer [...]" (Freire, 1993, p. 9). Aportar a la educación integral de las personas no puede reducirse a ver en las escuelas instrumentos para la movilidad social y económica, sino visualizarlas como instituciones que posibilitan la extensión del poder a diferentes grupos en un pie de igualdad para que puedan participar en las decisiones políticas, económicas, sociales y culturales del mundo en que viven.

En "La educación como práctica de la libertad", primera obra de Freire (1987), se distingue la conciencia ingenua de la conciencia crítica. Aunque en ambos casos el ser humano reflexiona, la diferencia radica en que la conciencia ingenua sólo capta los datos de la realidad; en tanto que la conciencia crítica, además de captar los datos de la realidad, capta sus nexos causales: "La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica" (p. 101). El sujeto crítico no sólo describe la realidad y se adapta a ella, sino que la problematiza teniendo en cuenta las correlaciones causales y

circunstanciales. Comprender críticamente la realidad es una consecuencia de la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica y un motor para la práctica crítica, que es una práctica transformadora de la realidad.

Freire (1996) alerta contra el voluntarismo en las prácticas educativas que es consecuencia de la conciencia ingenua y que constituye un obstáculo para la práctica educativa progresista:

La primera afirmación que debo hacer es que no hay práctica, no importa en qué dominio, que no esté sometida a ciertos límites. La práctica que es social e histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en un cierto contexto tempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas. Por eso el voluntarismo es idealista, porque se basa precisamente en la comprensión ingenua de que la práctica y su eficacia dependen solamente del sujeto, de su voluntad y de su valor [...] no respeta los límites porque para él sólo hay uno, el de la voluntad del voluntarista. (p. 51).

La permanente reflexión crítica de los/as educadores/as sobre la educación, en tanto fenómeno complejo y de tensión ideológica y política, es indispensable si se apela a una práctica éticamente comprometida con la formación de ciudadanía crítica. Henry Giroux (2012) resalta que la ciudadanía crítica es aquella integrada por personas que "[participan] en un diálogo crítico con el pasado, [interrogan] a la autoridad, [luchan] con las relaciones de poder existentes, y se [preparan] para lo que significa ser ciudadanos activos y comprometidos en los ámbitos públicos locales, nacionales y mundiales interrelacionados". (p. 43).

En el marco de la Pedagogía Crítica, y sin pretender agotar la lista de los temas que corresponde poner sobre el tapete en este proceso reflexivo, se destacan: la puesta a la descubierta de la relación dialéctica entre lo social y lo educativo y los mecanismos y formas de habilitación de las voces generalmente silenciadas o *invisibles* y de apertura a un diálogo intersubjetivo permanente. Tales asuntos son de obligada consideración si la finalidad de la actuación de los/as educadores/as es dar origen, o continuidad, a propuestas creativas para una formación de las personas que dignifique su humanidad.

Por otra parte, si la institución educativa en la que aquellos/as se desempeñan cuentan con tiempos y espacios para la coordinación docente, no hay justificación para evitar o reducir el tratamiento y la discusión colectiva de tales temáticas a fin de contribuir a la implementación de un nuevo formato escolar y de un proyecto institucional orientado a la formación de ciudadanía crítica.

1.1.3. El concepto de formato escolar.

Este estudio se encuentra centrado en la SCD de una ETE, en la cual -tal como ya fue señalado- compete a los/as educadores/as reflexionar sobre un modelo de sociedad, de persona y de escuela coherente con la intención de concretar un proyecto emancipatorio.

Sobre el nuevo formato institucional de las ETE se ha constatado, tanto en el ejercicio de la docencia como en conversaciones informales con colegas, la adhesión del cuerpo docente, y de la población en general. Se agregan la opinión pública, expresada en los medios masivos de comunicación (Ferreira, 2015), y la postura de las autoridades del sistema educativo que promueven este formato pedagógico.

En palabras de la Directora General del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) al Diario El País el 16 de noviembre de 2016:

Estas escuelas tienen una fuerte tendencia a trabajar con profesores de arte, en segundas lenguas. Este formato nos fue dando resultado [...] Es una situación que beneficia al niño, porque cuando interactúa con adultos y profesores de arte e inglés y maestros que se 'desestructuran' para ser talleristas, tiene ganancias en los aprendizajes y en otras habilidades que no se ven en una evaluación, como por ejemplo la formación del carácter (la personalidad), el civismo (el aprender a vivir con los otros).

Con la ETE se pretende superar el aún existente formato escolar de la racionalidad moderna. Este no se acompasa con la sociedad actual, caracterizada por la incertidumbre y por una segmentación social desafiante que atenta contra los derechos de las personas. La acción de las instituciones educativas ancladas en la modernidad está dejando de ser concebida como garante de la igualdad social. Pero, sin la educación formal, la democracia como forma de vida se desvanece.

Sin caer en posturas optimistas de otros tiempos -la escuela sola no modifica lo social- ni en los determinismos de posturas reproductivistas, se considera que la institución escolar puede realizar aportes significativos para la construcción de ciudadanía crítica y de democracia social si se desprende de formatos clásicos y de prácticas rutinarias que dan la espalda al mundo de hoy. La Escuela debe prepararse y operar cambios para no caer en el ocaso.

Según Flavia Terigi (2011, p. 15) el discurso pedagógico ha instalado hoy el concepto de "nuevos formatos escolares" para dar respuesta a los problemas que obstaculizan la concreción del derecho a la educación. El concepto de formato escolar refiere a los aspectos

estables de la organización con que la sociedad, a través de complejos procesos, dotó a las Escuelas para concretar la universalización de la educación desde el inicio de los sistemas educativos.

La construcción de un nuevo formato debe partir del análisis crítico del formato tradicional de la escuela y, específicamente de aula, instaurado en el siglo XIX. El mismo surgió para dar lugar a la transmisión de conocimientos y persiste a pesar de los cambios sociales y culturales. Se caracteriza por la existencia de grupos de alumnos y alumnas organizados por edad o grados cursados, cada uno de los cuales está a cargo de un/a docente que enseña y evalúa la adquisición individual de aprendizajes de las distintas materias escolares en rígidos y comunes tiempos y espacios escolares valiéndose de técnicas y materiales didácticos que separan el trabajo de lo lúdico y que, otrora, fueron adecuados y pertinentes.

El escenario político, económico y socio-cultural uruguayo ha variado sustancialmente y la educación no puede ser indiferente. Respondiendo a imperativos cívicos y éticos, deben cuestionarse acciones y proposiciones relacionadas con la función que tradicionalmente cumplió la escuela. Son necesarios nuevos vínculos de los/as actores/as pedagógicos/as entre sí y con el conocimiento, con la relación saber/no saber que han puesto en evidencia las investigaciones psicológicas y didácticas y con los avances tecnológicos. El formato tradicional está entonces siendo objeto de discusión para dar basamento a un nuevo formato institucional.

En el marco de este estudio, se sostiene la idea de "formato escolar como la red de relaciones que se entablan en la Escuela entre tiempos, espacios, saberes, finalidades, actividades, normas y participación conjunta" (Ciffone, 2014, p. 8) de los/as diferentes actores/as, que da identidad a la institución.

En un enfoque crítico se trata de modificar la concepción de que la SCD es un espacio para discutir sobre aspectos relacionados con una escuela, una enseñanza y una evaluación neutras. En su lugar, la instancia de coordinación implica una mirada a los procesos educativos que los dote de contenido político y haga foco en la promoción y concreción de experiencias educativas orientadas a la educación integral de los/as niños/as.

1.2. Categorías teóricas para el análisis

En esta segunda parte se presentan las categorías teóricas seleccionadas para el análisis del funcionamiento de la SCD en una ETE, a saber: coordinación, proyecto institucional, *habitus* docente, educación integral y autonomía profesional. (Véase Gráfico 1).

Desde un posicionamiento crítico, se considera que las mismas están interrelacionadas. La SCD de una ETE tiene dos finalidades esenciales e íntimamente conectadas: la construcción de un proyecto institucional situado y orientado hacia la educación integral del alumnado y el desarrollo de la autonomía profesional del cuerpo docente. Es un espacio que ofrece a los/as docentes tiempos para pensar sobre lo que piensan y sobre lo que hacen en la institución. En tal sentido, constituye un ámbito privilegiado para arrojar luz sobre el *habitus* docente y descubrir sus posibilidades transformadoras.

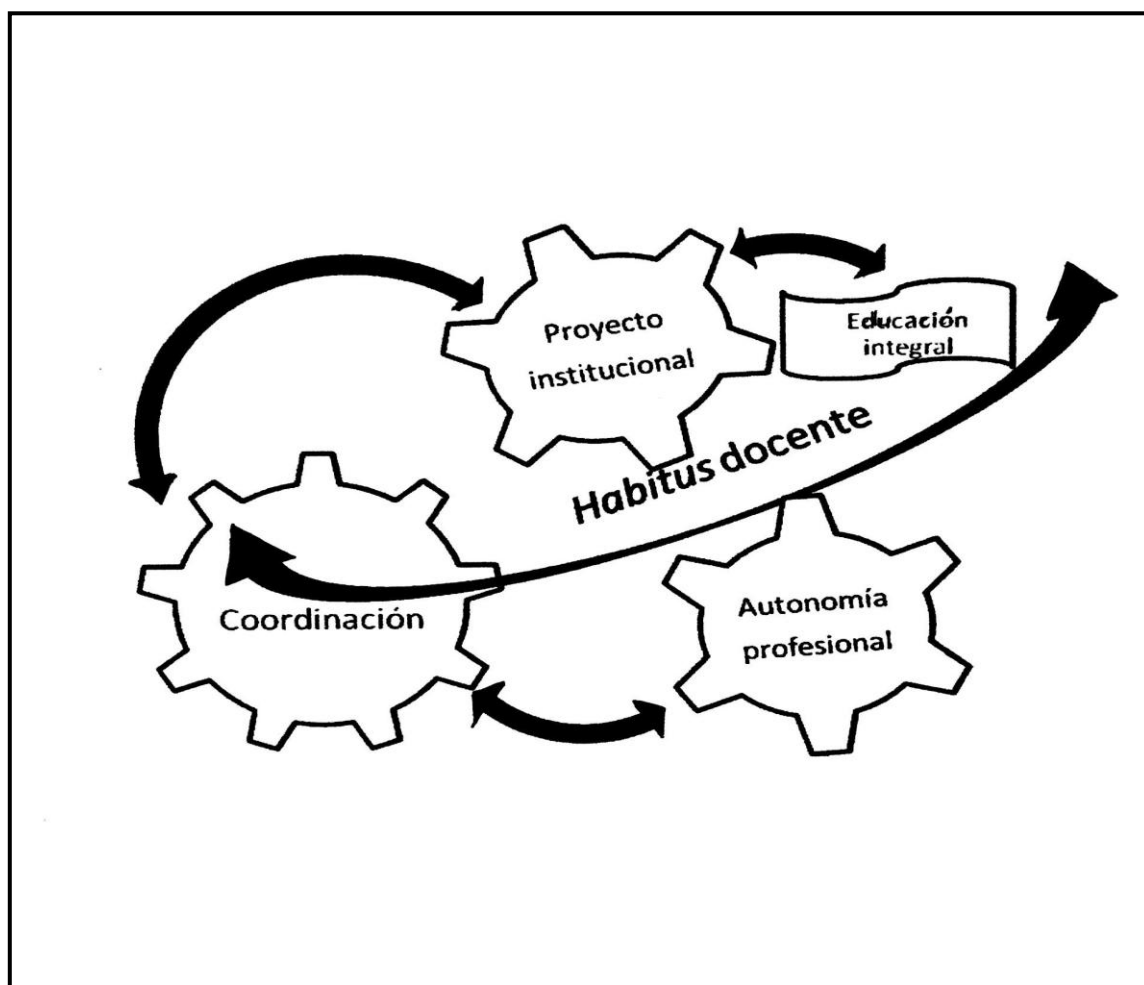


Gráfico 1: Categorías teóricas y sus relaciones

Fuente: elaboración propia

Para la definición de las categorías se recurrió a diferentes teóricos en el entendido que sus aportes se complementan entre sí habilitando un análisis consistente. Se apeló, entre otras, a conceptualizaciones de Pichon Rivière (1971, 1977, 1985) y de Bauleo (1989) para la categoría de coordinación; de Gimeno Sacristán (1996), Fullan y Hargreaves (2006) y Burgos y Peña (1997) para la de proyecto institucional; de Bourdieu (1991, 1999) para la de *habitus*; de Figari (1965), Reyes (1972, 1987) y Larrosa (2011) para la de educación integral y de Contreras (1997), Davini (1997) y Edelstein (2013) para la de autonomía profesional.

1.2.1. Coordinación.

La SCD es un espacio donde la posibilidad real de reflexión del grupo depende de quién está a cargo de la función de coordinación, de qué rol asume y de cómo es concebido el ejercicio del poder que, al decir de Michel Foucault (2001) está siempre presente en las relaciones humanas.

Desde los años noventa en el discurso pedagógico dominante se hace referencia recurrente al concepto de liderazgo, identificando al/la líder con el rol directivo y reforzando la idea de concentración del poder y el carácter piramidal del sistema escolar. Varios/as autores/as han señalado las finalidades y mecanismos de control con que opera el poder dominante sobre las personas en general y, especialmente sobre los/as docentes (Bourdieu y Passeron, 1996; Popkewitz, 1988; Perrenoud, 1990; Apple, 1986; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996).

Se considera que la reunión de coordinación, innovación relativamente reciente instalada en algunas instituciones del sistema educativo uruguayo, tiene avances relativos en una zona de complejidad. Porque, como señala Contreras (1997, p. 192) los/as docentes están encerrados/as en una doble lógica: las autoridades centrales e intermedias -las personas que ocupan los cargos directivos en las escuelas y a quienes se les atribuye la condición de líderes- por un lado manejan el discurso de la autonomía y, por el otro, ponen en juego mecanismos de control para el solo cumplimiento de asuntos administrativos y organizativos, los señalados por las reglamentaciones que indican lo que puede y debe hacerse en una institución educativa. Desde el enfoque crítico se considera que las cuestiones mencionadas dejan por fuera la discusión de otras de carácter relevante como: las finalidades de la educación, el tipo de hombre que se pretende formar, el tipo de sociedad a la que se aspira.

En contraposición con el discurso pedagógico dominante ya mencionado y la jerarquización del liderazgo, se ha optado por dos aportes de la Psicología Social del autor crítico Pichon Rivière. Los mismos son la teoría del vínculo y las herramientas operativas para la producción de aprendizaje.

Para Pichon Rivière (1985) el ser humano, a la vez que actor/a y protagonista, es producto emergente de los vínculos y las relaciones sociales. Considera al “[...] hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo; relación ésta que tiene su motor en la necesidad” (p. 11). Así, el acto de conocimiento, no surge del ser humano individual sino de las prácticas sociales en las que participa.

El autor plantea que, en el funcionamiento del grupo, el liderazgo es un rol rotativo y funcional a los avances del grupo, existiendo líderes de progreso y de retroceso. Lo más importante dentro de un grupo no es el liderazgo, sino la tarea por la cual aquel se constituye como tal. De forma que, podría decirse, la tarea es el líder.

Armando Bauleo (1989), discípulo de Pichon Rivière, entiende por tarea "al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego accionar con él. Dicho en otras palabras, tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión" (s/n/p). El grupo es -o sea, tiene existencia como tal- cuando es operativo. Concibe como grupo operativo "a todo grupo en el cual la explicitación de la tarea, y el accionar a través de ella, permite no sólo su comprensión sino también su ejecución". (Bauleo, 1989, s/n/p).

En los planteos pichonianos adquiere importancia la figura del/la coordinador/a. Este/a "cumple en el grupo un rol prescripto: el de ayudar a los miembros a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas" (1971, p. 36). La coordinación es la función que desempeña quien acompaña al grupo en su proceso de cumplimiento de la tarea y, a su vez, le apoya para que se construya como grupo de aprendizaje.

El rol del/la coordinador/a no consiste en proporcionar información ni solucionar los problemas que enfrenta el grupo. Su papel radica en co-pensar y, al hacerlo, promueve la reflexión de los/as participantes, señala los marcos referenciales y propone herramientas para que el grupo se haga cargo de su proceso de aprender.

Cuenta con dos herramientas: el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación, que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicitar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal. (Pichon Riviére 1977, p. 212).

La coordinación se desmarca de toda acción dominadora, sea manipulación, inducción, sugestión o sugerencia. El/la coordinador/a se ubica en un espacio exterior respecto del grupo y explicitar lo implícito es la base del compromiso ético que asume con los/as integrantes de aquel. Su objetivo fundamental es promover la participación del grupo. En razón de su polisemia es preciso clarificar el significado de participación al que se adhiere. En palabras de Mariano Fernández Enguita (1993) el término participación

ha acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero que para cada cual recubre un contenido distinto. La mejor prueba de ello está precisamente en las diferentes y opuestas maneras de entenderla [...] Maneras que van desde la pura colaboración [...] hasta la codecisión. (p. 159).

En tal sentido, la participación no es la antítesis de la pasividad aunque, en su significado y materialización de la vida social, incluya la actividad de las personas. Participar auténticamente no es formar parte, sino tomar parte; tener poder de decisión. Participar es posicionarse en relación a lo instituido para aceptarlo o modificarlo. En un grupo operativo se alienta y espera la participación de todos y todas. La tarea se cumple en la medida que exista cooperación.

Desde los noventa también se ha insistido en el concepto de trabajo colaborativo, sustituyendo o asimilándolo al de trabajo cooperativo. En un removedor artículo sobre el lenguaje de la educación, Ángel Díaz Barriga (1991, p. 60) expresa que con frecuencia se vienen incorporando al discurso pedagógico palabras que resultan novedosas y que funcionan como lemas a los que hay que aferrarse para no estar *demodé*. De ellas no existe un análisis riguroso sobre la razón de su incorporación y el autor insiste en la necesidad de una genealogía de los conceptos a los efectos de entender con qué procesos sociales se anuda determinada terminología educativa. En el Diccionario de la Real Academia Española (2017) se realizan las siguientes referencias: "Cooperar: Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común"; "Colaborar: trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra". Es de notar la diferencia; en lo cooperativo, los/as que participan comparten durante el desarrollo de una actividad, lo que remite a un interés mutuo. En lo colaborativo, se alude a la obtención de un producto, para el que todos/as ponen su esfuerzo, pero sin aclarar si ese producto es de consciente y real interés de todos/as los/as participantes.

Es decir, el trabajo cooperativo no se reduce a la cuestión de que las personas trabajen juntas, sino que estas integran un grupo para alcanzar objetivos comunes, de forma tal que cada uno/a sólo puede conseguir su objetivo si los/as demás consiguen el suyo. Los objetivos comunes son los que proporcionan el interés para llevar a cabo una tarea. Johnson, Johnson y Holubec (1999) expresan "La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo". (p. 3).

Se consideran importantes estos señalamientos para abordar el tema en cuestión porque en el sistema educativo formal, más allá de los discursos, son recurrentes las prácticas que enfatizan la existencia de jerarquías y la inhabilitación para una participación plena. Debe tenerse en cuenta que la escuela es una institución directamente sometida al control de la Dirección y de la Inspección Escolar y que, a su vez, estas surgieron y subsisten como figuras que, más que con poder, son representantes del poder dominante. Este les confiere autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 70) para una acción pedagógica que responda a sus intereses de sostenimiento del *statu quo*.

Finalmente, las ideas de grupo operativo y de coordinación desde la teoría de Pichón Riviére y Bauleo y las concepciones de participación decisoria y cooperación, se convierten en valiosos referentes para quienes integran la SCD si su norte va en la dirección de aportar a la elaboración de un proyecto institucional con fines emancipatorios.

1.2.2. Proyecto institucional.

El proyecto institucional constituye una herramienta para orientar el quehacer de la escuela desde la reflexión. En términos de la Pedagogía Crítica, el proyecto institucional está contextualizado histórica y socialmente y se configura como forma de planificación cooperativa y flexible que intenta convertir una idea en un curso de acción considerando la incertidumbre que caracteriza a lo social.

José Gimeno Sacristán (1996) plantea que la planificación "es un instrumento para guiar la práctica, y esta no es algo abstracto, sino que tiene unos actores determinados y se desenvuelve en unas circunstancias concretas" (p. 240). El autor afirma que la planificación

[...] no es neutral, pues estamos hablando de la capacidad de intervención en la práctica y del desarrollo de competencias y conocimientos en quienes participen [...], es una competencia profesional básica en los docentes. Si no la desarrollan será porque en su actividad siguen o

ejecutan planes realizados por otros, es decir que serán aplicadores y no creadores de diseños. (p. 228).

En consecuencia, para este autor, la planificación implica previsión y debe ser concebida como bisagra entre el pensamiento y la acción. La docencia desemboca en una actividad dependiente de terceros cuando los/as docentes no asumen la responsabilidad profesional del diseño de sus prácticas.

La planificación del proyecto institucional es construcción colectiva, creativa y cooperativa de los/as docentes, que no deben ser considerados como integrantes de un cuerpo monolítico. En palabras de Fullan y Hargreaves (2006):

Las culturas cooperativas reconocen la intención del docente y le dan voz. Curiosamente, el disenso es más fuerte y más frecuente en las escuelas con [esta] cultura [...] que en las otras, ya que se discuten las intenciones, los valores y su relación con la práctica. Pero este desacuerdo es posible gracias a la base sólida de seguridad fundamental sobre la cual se apoyan las relaciones del personal: seguridad que permite apertura en la discusión y en el desacuerdo temporario, sabiendo que esto no supone una amenaza para la continuidad de las relaciones. (p. 89).

La búsqueda de una línea de trabajo común no implica eliminar el disenso sino, por el contrario, promoverlo para que cada actor/a exponga su perspectiva. Proyectar lo institucional de forma participativa implica la existencia de contradicciones y desacuerdos. La cuestión es que las diferencias se coloquen sobre la mesa, sin ocultamientos, para que a través de la discusión reflexiva y fundamentada se acceda a algunos acuerdos indispensables para la vida institucional. Burgos y Peña (1997) plantean que:

Lo interesante es que cada actor se convenza de que él puede pensar de otro modo pero que la interacción en grupos implica buscar ciertos criterios comunes. Y para interactuar en un grupo es necesario negociar ciertas cosas, que hay que buscar los comunes, esos aspectos con los cuales todos acuerdan, a partir de los cuales se establecen contratos. (p. 73).

Pero, por otra parte, no debe olvidarse que el proyecto institucional está atravesado por múltiples factores; la responsabilidad educativa no se reduce a los/as docentes ni a la escuela. El proyecto es articulación entre el contexto social en sentido amplio, las personas y el conocimiento; entre la macro y la micropolítica.

[La macropolítica] tiene que ver no sólo con las políticas educativas, sino con las políticas en general y con las megatendencias a nivel nacional, regional y mundial [...], [la micropolítica] tiene que ver con los cursos de acción que debe seguir la institución para responder a la complejidad de demandas que se plantean desde las estructuras sociales y que deben ser resignificadas y con los objetivos que le son específicos." (ibíd, pp. 24-25).

El proyecto institucional debe ser concebido como la herramienta a través de la cual los/as actores/as recuperen el contrato fundacional y sostengan la función de la escuela de distribuir los saberes socialmente significativos y apuntalar las relaciones sociales necesarias para el logro de una sociedad democrática.

Dicho proyecto tiene como finalidad diseñar los principios y valores y definir las acciones que guiarán la docencia con el objeto de contribuir a la educación integral del alumnado. Se trata de una construcción de carácter permanente por el hecho de ser objeto de revisión periódica como resultado de la reflexión pedagógica del colectivo docente.

En una ETE se cuenta con la ventaja de conjugar los aportes de Maestros/as y Profesores/as Talleristas que, trabajando en forma interdisciplinaria, se encuentran en mejores condiciones de aportar a la educación integral del alumnado y la resolución conjunta de problemas. Tanto esto último, como la producción interdisciplinaria, suponen la existencia de fuertes relaciones de interdependencia. Cada docente precisa inevitablemente de los/as otros/as para planificar y desarrollar su propuesta pedagógica y para que esta se inscriba en una línea de trabajo común. En palabras de Eduardo Rodríguez Zidán (2007) la cuestión pasa porque "los docentes abandonen el rol tradicional [...], participando democráticamente en la toma de decisiones responsables con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes" (p. 150) que se consideran propósitos intrínsecos de toda institución educativa.

1.2.3. *Habitus* docente.

La construcción cooperativa del proyecto institucional tiene en la SCD de una ETE un ámbito privilegiado para discutir sobre el *habitus* docente, con las finalidades de colocarlo sobre el tapete, deconstruirlo y, eventualmente, transformarlo en pos del interés emancipatorio.

El encuentro del colectivo docente habilita el análisis de la complejidad de la institución, arroja luz a las representaciones que sus actores/as tienen sobre la función social de la escuela y, fundamentalmente, sobre su particular papel en relación con la propuesta pedagógica.

Al sociólogo francés Pierre Bourdieu (1999) corresponde la elaboración del concepto de *habitus*, concepto que utiliza para revelar cómo lo social se interioriza en los individuos y

hace que lo objetivo concuerde con lo subjetivo y defina representaciones y acciones individuales:

El *habitus* como sistema de disposiciones es el producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en esta estructura (y, en cuanto a tal, es una *estructura estructurada*), y al mismo tiempo estructura las prácticas y las representaciones, actuando como *estructura estructurante*, es decir, como sistema de esquema práctico que estructura las percepciones, las apreciaciones y las acciones. (p. 5).

Desde esta postura, la mayoría de las acciones de los seres humanos no están orientadas por intenciones de los mismos, sino por disposiciones adquiridas, consideradas como "naturales", que constituyen el principio de los principios. Estas disposiciones hacen que dichas acciones sean interpretadas como respondiendo a determinado fin, sin necesidad de explicitarlo a otros/as ni tomar conciencia de que se persigue el mismo.

Las conductas de los grupos sociales, en este caso del colectivo docente, tienen su origen en el contexto histórico en que el *habitus* fue generado. Se caracterizan por mostrar gran nivel de coherencia y mantenerse prácticamente incólumes en el tiempo.

Así, el concepto de *habitus* se considera central para interpretar las acciones sociales del ser humano y, desde él se interpretará el discurso y la práctica de los/as docentes de la SCD de una ETE.

Ahora bien, Gilberto Giménez (1986) advierte que la práctica no es una construcción sólo del *habitus*, "sino de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*, cuya conjunción constituye la coyuntura" (p. 35). Esto marca la complejidad de la interpretación del discurso y la acción, atada entonces no sólo a las disposiciones previas, sino a la consideración de las situaciones concretas a las que la persona se enfrenta. En definitiva, el concepto de *habitus* ayuda a explicar que los/as docentes no están condicionados por factores externos o por intenciones personales en forma unilateral, sino que sus acciones son resultado de la relación entre el contexto social y la historia individual.

En este estudio el contexto es la SCD de una ETE que, según la perspectiva sociológica bourdiana, constituye un "campo", "un subespacio social relativamente autónomo, un microcosmos al interior del macrocosmos social, que puede ser definido como un campo de fuerzas y un campo de luchas para conservar o transformar la relación de fuerzas." (Bourdieu, 1999, p. 6). En consecuencia, en la SCD están las posibilidades de

conservar o de transformar las prácticas de los individuos y del grupo. Los conceptos de *habitus* y campo son indisociables.

En ocasiones, el traslado del concepto de *habitus* a las Ciencias de la Educación se ha realizado de una forma determinista dando lugar a cierto inmovilismo que jerarquiza connotaciones negativas y es solidario con los primeros planteos de Bourdieu en "La reproducción" (obra escrita en 1970, reeditada en 1996). Pero posteriormente, y recuperando el poder creador y la inventiva del sujeto, el autor señala en 1991 que

[...] es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de este modo, mantenerlas activas, vivas, vigorosas, arrancarlas continuamente del estado de letras muertas, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación. (p. 100).

El concepto de *habitus* de Bourdieu y el de representación social del psicólogo social Serge Moscovici (1979) pueden articularse y constituirse en aportes para el análisis del funcionamiento de la SCD. Las acciones que los/as docentes desarrollan en este ámbito se inscriben en procesos complejos en los que está involucrada en forma activa la subjetividad. El *habitus* tiene un papel fundamental en la conformación de las representaciones sociales.

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. [...] Encarada en forma pasiva, se capta como el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas exteriores a ella. [...] A decir verdad, debemos encararla en forma activa. Puesto que su papel es dar forma a lo que proviene del exterior, más bien es asunto de individuos y de grupos que de objetos, de actos y situaciones constituidos por medio de y en el transcurso de miríadas de interacciones sociales. Es cierto que reproduce. Pero esta reproducción implica un entramado de estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas con las que, en lo sucesivo, se solidariza. [...] es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos". (Moscovici, 1979, pp. 16-17).

De acuerdo a lo señalado, aunque la representación es una forma de conocimiento compartido y, por lo tanto, posee naturaleza social, tiene también un carácter individual y psicológico. Las representaciones podrían ser comparadas con anteojos a través de los cuales la realidad social adquiere significado. Sin embargo, al mismo tiempo son conocimiento constituyente porque contribuyen a la construcción de la realidad social por parte del sujeto. De manera recíproca, y en virtud de su naturaleza simbólica, las representaciones contribuyen a la configuración del *habitus*.

En el ejercicio de la profesión los/as docentes suelen poner en juego esquemas de pensamiento vinculados a representaciones sociales. De ellos no son conscientes hasta el momento de enfrentarse a situaciones puntuales, como tampoco son conscientes de su eficacia para la transformación de la realidad.

Gloria Edelstein (2011), citando a Bourdieu expresa que "[...] es posible encarar un proceso de *autosocioanálisis*, de modo tal que el agente social pueda explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones" (p. 111) y, de esa forma, hacer aflorar la potencialidad transformadora del *habitus*. A ello se suma la posibilidad de que el/la agente social sea consciente de sus representaciones y reflexione críticamente sobre ellas. La SCD de la ETE puede constituirse en un ámbito destinado al *autosocioanálisis*, en un espacio deliberativo, donde tenga lugar el diálogo intersubjetivo entre pares con el objeto de aportar a la profesionalidad y a la concreción de una educación integral para los/as escolares.

1.2.4. Educación integral.

La SCD de la ETE constituye un instrumento inmejorable para la elaboración de un proyecto institucional orientado hacia la educación integral.

El concepto de educación integral tiene larga data en el discurso pedagógico y ha sido refundado en la literatura pedagógica que piensa la educación en clave de derechos humanos. Este estudio se afilia al sentido que relaciona el término integral con la vivencia de experiencias educativas centradas en el/la educando como sujeto de derecho a un desarrollo pleno. La integralidad es consecuencia de la indivisibilidad y multidimensionalidad de la persona humana, de sus diversas y ricas potencialidades, de su identidad irrepetible.¹

A nivel nacional se retoman los aportes de Pedro Figari (1965) y de Reina Reyes (1987), empeñados en que la educación contribuya a superar la división entre trabajo intelectual y trabajo manual.

A principios del Siglo XX, en su Plan General de Organización de la Enseñanza Industrial, Figari propuso una educación que conjugara la formación manual con la formación intelectual, los trabajos prácticos con los teóricos y la industria con el arte. Debe formarse al/la alumno/a "a trabajar pensando y a pensar trabajando" (p. 90). Estos aspectos

¹ En la Ley General de Educación N° 18437 se lee que el ejercicio del derecho a la educación "tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas." (2008, p. 11)

son retomados en el texto Educación Integral, de fuerte cuño escolanovista, agregando que deben trasladarse a la educación primaria porque

[...] para educar, no basta dar nociones teóricas, por completas que sean, puesto que dejan al alumno perplejo ante cualquier dificultad, e impotente para obrar. Un espejismo corriente nos hace creer que la noción teórica es un conocimiento cabal, cuando no es más que una imagen expuesta a desvanecerse sin aplicación práctica [...] la escuela, para ser de efectos positivos y trascendentes, debe ofrecerse como un laboratorio en plena actividad, que permita las gimnasias prácticas de exteriorización. (p. 172).

Figari (1965) considera que la enseñanza artístico-industrial debe incluirse en la instrucción pública general. Acercar a la niñez al arte concurre a la formación de un pueblo con cultura e inventiva.

El arte humano, como manifestación del ingenio del hombre, es idéntico esencialmente, cualquiera que sea la pista en que se ejercite, puesto que deriva de un mismo instrumento—el ingenio— y tiende igualmente a servir nuestras necesidades y aspiraciones de mejoramiento, en el esfuerzo de adaptación al ambiente, a la realidad en que vivimos, y que es la vida misma. (p. 217).

Por otra parte, el pedagogo aclara que no comparte la asimilación que, en forma corriente, se hace del término *industrial* con el de *técnica*. "Según nuestro modo de ver, [industrial] significa productividad, aptitudes para esgrimir el ingenio práctico, iniciador, creador, ejecutivo, fecundo y ordenador, lo que presupone una instrucción educativa integral". (p. 186).

Reina Reyes (1987) es otra exponente de las ideas de la Pedagogía Nueva, aunque la orientación de sus últimas producciones se encuadra en la Pedagogía Crítica al realizar un severo ataque a la sociedad capitalista y proponer la construcción de un orden social más humano. En este sentido entiende que la educación no puede ser exclusivamente intelectual y plantea la importancia de "la conjunción de lo manual, lo intelectual y lo afectivo en situaciones que inviten a tomar iniciativas" (p. 95).

La autora había destacado en un trabajo anterior que un sistema educativo que "[...] no tuviera por cometido la formación para la vida ciudadana y el pleno desarrollo de la personalidad del educando, sería un sistema que en vez de favorecer el desarrollo de la sociedad, lo estaría dificultando. (1972, p. 62).

Las demandas sociales actuales en Uruguay van en el mismo sentido por dos razones. Hay interés por escuelas que ofrezcan desde temprana edad una educación integral que incluya la enseñanza de lenguas extranjeras o de una segunda lengua, el manejo de las

tecnologías y el acercamiento a las manifestaciones artísticas, etc. En general, la estructura familiar de hoy no implica la otrora permanente presencia de la madre, el padre o el/la tutor/a en el hogar por sus actividades laborales. La Escuela, aparece como la institución en la que se puede confiar la educación de niños y niñas durante un tiempo más extenso. Esto lo ha ofrecido y lo ofrece la educación privada, y al sistema educativo primario público también le cabe el esfuerzo de ofrecer este servicio para quienes lo elijan y, sobre todo, para los/as que no pueden elegir por motivos económicos.

En este estudio se concibe la educación integral como "aquella educación que atiende las diferentes esferas de lo humano: física, intelectual, afectiva, social y ético-moral con el fin de contribuir a la construcción de autonomía, condición imprescindible para ejercer la ciudadanía en una democracia social y participativa". (Ciffone, 2014, p. 9).

Para hacer efectiva una educación integral el tiempo extendido es condición necesaria, pero no suficiente. La educación integral, a la que los/as educandos tienen derecho, debería ser la finalidad de una propuesta pedagógica construida por los/as docentes en la SCD de una ETE, a la par que laboran en la concreción de un nuevo formato escolar.

Miguel Soler (2009) reivindica el papel de la Escuela promotora de que:

[...] niños y adolescentes desarrollen, lo más posible por vía de su experiencia personal y colectiva, sus propias actitudes respecto a los derechos humanos, a la convivencia entre personas, grupos y naciones, a la paz, a la resolución de conflictos sin apelar a la violencia (...) a la preservación de los recursos naturales y de los grandes bienes heredados de culturas anteriores. (p. 316).

La incorporación del concepto de experiencia como categoría pedagógica se remonta los planteos de la Escuela Nueva y de John Dewey (1958); no obstante dicho concepto adquiere otra significación en la pedagogía crítica. La experiencia de los/as escolares no remite a una relación con el medio vacía de condicionamientos.

Caen en el error quienes piensan que en la Escuela sólo se enseñan contenidos de los diferentes campos de conocimiento; la Escuela produce subjetividades y promueve experiencias que introducen en formas particulares de vida [...] hay, detrás de ella, una organización que, más que para enseñar y aprender conocimientos, está diseñada para vivir experiencias. (Ciffone, 2013, p. 16).

En la línea crítica, Jorge Larrosa (2011) plantea que la experiencia es eso que le pasa a la persona, que implica un acontecimiento y que remite a la alteridad: "*Eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo*

otro, completamente otro, radicalmente otro”. (p. 15). Ahora bien, el autor agrega que la experiencia también supone algo que le pasa al ser humano. Aunque es un acontecimiento exterior a él, la experiencia es siempre la de un sujeto singular que se ex-pone y abre a su propia transformación. De ahí que la experiencia forma y transforma al sujeto. “Si la experiencia es ‘*eso que me pasa*’, al pasar por mí deja una huella, una marca, un rastro” (p. 17).

Desde una postura crítica, el acento debe estar puesto en promover experiencias escolares que conduzcan a niños y niñas hacia un manejo consciente de la libertad y desarrollen capacidades de búsqueda, creación, expresión, solidaridad y justicia. En definitiva, que contribuyan a fortalecer su autonomía y su identidad. “[...] a partir de la propuesta del docente cada chico podrá elegir sus propias estrategias de trabajo y resoluciones técnicas, [...] no habrá un modelo único de proceso ni de producto.” (Spravkin, 1998, p. 104).

Cada centro lo construyen día a día las personas que trabajan directamente y/o aportan a que los procesos se desarrollen, así como los que estudian en él y sus familias. Pero, de modo especial, está involucrado el cuerpo docente a través de complejas interacciones y negociaciones internas y con el entorno, en las que se generan valores, códigos profesionales, roles, líneas de acción. De todas las formas de interacción, la SCD de una ETE se jerarquiza por ser un espacio común institucionalizado donde es posible compartir y definir concepciones y prácticas de una propuesta pedagógica institucional promotora de experiencias que respondan a la concreción de una educación integral.

1.2.5. Autonomía profesional.

En el marco de una concepción pedagógica crítica, el debate sobre la educación integral de los/as escolares que tiene lugar en la SCD de la ETE contribuye simultáneamente al desarrollo de la autonomía profesional.

José Contreras (1997) expresa que “[...] la autonomía en el contexto de profesional de la enseñanza, debe ser entendida como un proceso de construcción permanente en el que deben conjugarse y cobrar sentido y equilibrio muchos elementos”. (p. 147). El autor puntualiza que en dicho proceso se entretengan variados atributos y señala

[...] los aspectos personales (los propios compromisos profesionales) con los relacionales (en cuanto que la enseñanza se realiza siempre en un contexto de relaciones personales y sociales); los intentos de comprensión y equilibrio social con la defensa profesional de valores educativos, y la independencia de juicio con la participación social. (p. 147).

La SCD es un espacio en el que los/as participantes se encuentran, reflexionan y crean. Hay una búsqueda de conocimiento sobre: los contenidos a enseñar y enseñados; la institución que enseña; los/as docentes y los/as alumnos/as; las expectativas de los padres y las madres, la comunidad local y la sociedad en su conjunto y los vínculos que se entablan entre todos estos aspectos mencionados, no reductibles a cuestiones técnicas. Se trata de asuntos políticos, como lo es discutir sobre las condiciones del ejercicio de la profesión. En un contexto de bajos salarios, intensificación del trabajo docente (Apple, 1996, p. 156) y descualificación laboral (1987, p. 158), la profesión sufre el desprestigio y debilitamiento de la posición social de los que otrora gozara; lo que ha derivado en la desprofesionalización. Todo confluye en la emergencia de la dignificación del trabajo docente.

Además de ser entendida en relación con lo técnico, la autonomía profesional debe ser concebida en su aspecto político como la participación de los/as docentes en la toma de decisiones para elaborar y proponer políticas educativas y hacerse cargo de sus intervenciones. (Consejo Directivo Central, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, XII Asamblea Nacional Ordinaria de Docentes de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2005, s/m/d).

Para que los/as educadores/as se impliquen como agentes de cambio en lo educativo y en lo social, tanto su formación inicial como permanente debe estar orientada por la

[...] autonomía profesional para que sean capaces de decidir con fundamento en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto, en las que participen personas concretas. Esas son las situaciones a las que van a tener que enfrentarse en las prácticas educativas. Si [...] se forman en una institución que no solo acepta, sino que promueve la autonomía en el proceso de su formación, presumiblemente replicarán [...] [habilitando a sus educandos] en las prácticas cotidianas y no solo en el discurso, a ser actores de la relación pedagógica". (Grupo de Reflexión sobre Educación, 2013, p. 14).

El ejercicio de la docencia exige una formación inicial que debe ser complementada con la formación permanente en tanto la pluralidad de conocimientos y saberes de la profesión necesita ser puesta en cuestión para oficiar como marco para la atención de las cambiantes y complejas prácticas educativas. Gloria Edelstein (2013) plantea que se trata por un lado, de conocimientos teóricos (los que se deben enseñar y los necesarios para enseñar) y, por otro, de saberes prácticos (los resultantes de la experiencia y los indispensables para

analizar prácticas situadas). Los conocimientos y saberes no son sagrados, sino cuestionables y revisables.

Con respecto a los conocimientos teóricos, María Cristina Davini (1997) especifica que la actualización permanente debe incluir los pedagógicos, científicos y tecnológicos con sus enfoques y supuestos, así como los necesarios para "[...] analizar las consecuencias sociales de la acción escolar y del desarrollo de la profesión". (p.134).

Ahora bien, esta autora también destaca que, a nivel del sistema, existe la visión de que "hay que dar cursos" para mejorar las prácticas docentes y las escuelas, sin atender las demandas reales de los/as educadores. Agrega que "El desarrollo de la formación continua [...] requiere considerar tales demandas como punto de partida para reconvertirlas progresivamente, profundizando sus dimensiones y avanzando en un proceso de perfeccionamiento integrado".

Asimismo debe tenerse en cuenta que la dependencia de los/as expertos/as externos/as a la institución educativa y de los paquetes didácticos para aplicar, sin consideración de las situaciones complejas que se dan en cada grupo clase e institución, son factores de desprofesionalización. Michael Apple (1996, p.141) refiere a los paquetes didácticos como los materiales curriculares prefabricados y los textos homologados a los que los/as profesores/as recurren ante las exigencias de que hagan y enseñen más en el aula y ante el escaso tiempo de que disponen fuera del aula para pensar por el multiempleo a que se hallan sometidos.

La recuperación del valor de la profesión exige formación informada teóricamente como instrumento para planificar, concretar, analizar y evaluar la práctica docente, de manera que la reflexión tenga carácter crítico (Freire, 1987) y no se convierta en una justificación autocomplaciente que consolide el *statu quo*.

Para Edelstein (2013) "Se trata de una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal desde lo social, lo político y lo ético". (p. 43). Para ello se hace necesario repensar la relación de los/as docentes con el conocimiento y el saber en un mapa institucional diferente y desde distintos dispositivos de formación. La autora menciona que:

Autores diversos proponen la más variada gama: práctica reflexiva, intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, metacognición con los alumnos, escritura clínica,

formación apoyada en video, entrevista de clarificación, historia personal, simulación y juego de roles, experimentación de enfoques poco habituales, relatos de formación, historias de vida, biografías, documentación narrativa, entre otros. (p. 41).

La formación permanente que se realiza abrevando en los conocimientos teóricos y en los saberes y experiencias de los/as docentes habilita al desarrollo de la autonomía profesional. Pero, además, la formación de alumnado autónomo y crítico sólo es posible si los/as docentes son autónomos y críticos porque

[...] la autonomía profesional, como la personal, no se desarrolla ni se realiza, ni viene definida por la capacidad de aislamiento, por la capacidad de 'vérselas por si solo', ni por la capacidad de evitar las influencias o las relaciones. La autonomía se desarrolla en un contexto de relaciones. (Contreras, 1997, p. 152).

Es necesario legitimar espacios de autonomía reconociendo que hay que construir otra normativa para el funcionamiento institucional, otras condiciones de trabajo para los/as docentes y otras posibilidades de profesionalización desde el sistema educativo. Pero también debe tenerse en cuenta que hay intersticios instituyentes al interior de la institución: hay posibilidades de crear lo que todavía no existe. Generalmente no se tiene en cuenta que "en la base de la dignidad está la libertad y la autonomía, que una relación fundada en la dependencia, no nos permitirá construir un rol realmente profesional, que apunte a decidir tanto como a ejecutar" (Burgos y Peña, 1997, p. 125).

En tal sentido, alcanzar un pleno rol profesional implica debatir y cuestionar lo instituido. Pero, aunque son necesarios, no son suficientes los reclamos ante la estructura educativa y social. Es preciso una docencia éticamente comprometida con un pensar, decir y hacer con otros/as. Al decir de Contreras (1997):

Sólo bajo la posibilidad de [la] conversación reflexiva, sólo bajo el diálogo, bajo la búsqueda de entendimiento, es posible un juicio profesional deliberativo; y sólo comprendiendo las circunstancias del caso y las consecuencias de los procesos que se ponen en marcha puede el docente construir y reconstruir su actuación autónoma, aquella que refleja su comprensión de la situación y sus posibilidades de defender en ella sus convicciones profesionales. O incluso, conducirlo a la modificación y relectura de sus propias convicciones, comprendiendo de nueva manera en qué consiste ser docente en ese contexto, aprendiendo, por tanto, acerca de su oficio y de sus posibilidades pedagógicas. (p. 151).

La autonomía profesional no es una capacidad individual ni un atributo de experticia; es un ejercicio y una construcción personal reflexiva en un contexto de relaciones. Implica salir del aislamiento del aula y reflexionar con otros/as sobre las prácticas incorporando saberes sobre la institución, la comunidad y el contexto social y político más amplio.

"Intentar construir la propia autonomía profesional [...] no puede desligarse del intento de construir unos contextos, unos valores y unas prácticas de cooperación" (p. 151).

En este sentido, la SCD se convierte en un potente instrumento para el logro de fines emancipatorios, ya que es vista como instancia que propicia una cultura de participación, en un proceso por el que se van conquistando niveles de autonomía profesional real. Asimismo, es un espacio donde apostar a una nueva forma de hacer escuela y de contribuir con la transformación de todo aquello que debe modificarse para avanzar hacia más pluralismo y democracia en la sociedad.

En síntesis, dentro del marco de la Pedagogía Crítica, al colectivo docente le compete reflexionar sobre un modelo de sociedad y de persona y de formato escolar coherente con la intención de concretar un proyecto social emancipatorio. La SCD de la ETE se constituye en un espacio para arrojar luz a la relación dialéctica entre lo social y lo educativo y posibilitar la participación real de los/as actores/as habilitando las voces generalmente silenciadas y dando lugar al diálogo intersubjetivo. La instancia de coordinación supone una mirada que dote a los procesos educativos de contenido político y habilita la construcción cooperativa de un proyecto institucional promotor de experiencias orientadas a la educación integral de la niñez con vistas a la consolidación de la ciudadanía crítica que exige una sociedad democrática. Al mismo tiempo, en la deliberación que tiene lugar en la SCD, al poner en juego sus esquemas de pensamiento y representaciones sociales, se abre la posibilidad que los/as docentes reflexionen y deliberen críticamente sobre los mismos desarrollando su autonomía profesional.

Capítulo 2: Marco metodológico

2.1. La metodología cualitativa en investigación

La metodología seleccionada para el abordaje de "La Sala de Coordinación Docente en una Escuela de Tiempo Extendido de Montevideo, Uruguay" es de corte cualitativo, pues se considera que es la que mejor concuerda con el paradigma crítico por el que se opta en el marco teórico y conceptual de este estudio.

En el enfoque metodológico cualitativo la realidad social es concebida en forma dinámica por estar condicionada histórica y socialmente. Desde ella, interesa comprender e interpretar las articulaciones entre estos condicionamientos y lo institucional, lo grupal y lo personal. Específicamente atiende a la comprensión e interpretación de lo humano, los modos en que los hombres y las mujeres ven el mundo, los significados que elaboran acerca de lo cotidiano a partir de su relación con la otredad, las representaciones sociales y personales sobre la realidad. Esto es lo que plantea Moscovici (1979) cuando alude a la influencia de la miríada de interacciones sociales en cada individuo y grupo.

De esta manera, aunque la representación es una forma de conocimiento compartido y, por lo tanto, posee naturaleza social, tiene también un carácter individual y psicológico; según Moscovici se trata de "una textura psicológica autónoma y a la vez [...] propia de nuestra sociedad, de nuestra cultura" (p. 29).

La realidad social adquiere significado a través de las representaciones; pero, al mismo tiempo, estas son conocimiento instituyente porque contribuyen a la construcción de la realidad social por parte del sujeto.

En la investigación cualitativa, el objeto de estudio no se analiza en forma aislada, sino en permanente y continua interacción con las circunstancias en las que tiene lugar. Estas son las que otorgan significación; el "hilo" no tiene sentido por fuera del "tejido". Es así que Irene Vasilachis (2006) expresa:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos [...] (pp. 33-34).

Estos intereses hicieron que este estudio se desarrollara muy próximo al objeto de investigación y empeñado en recoger datos prometedores de análisis. De todos modos, no se

fue tras la búsqueda de "rarezas". Se trató de develar lo inexplicable detrás de lo habitual, de provocar la inquietud ante lo que aparece como natural.

Para Taylor y Bogdan (1987) la metodología cualitativa constituye una forma de afrontar el problema de investigación y de avizorar respuestas al mismo. Los autores plantean que la cuestión es "ir hacia la gente" para hacerse de "datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas, y la conducta observable" (p. 20).

2.2. El estudio de casos como metodología cualitativa

En el marco de la metodología cualitativa se optó por el estudio de casos, ya que el interés estribó en comprender en profundidad un caso y no en la obtención de hallazgos generalizables. Según Robert Stake (1999):

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción en sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (p. 11).

En el mismo sentido para Clifford Geertz (1990) "la tarea esencial de la construcción teórica no es codificar regularidades, sino hacer posibles las descripciones densas, no generalizar a través de casos sino dentro de ellos" (p. 36). En esta investigación interesa saber "cómo es" y "qué pasa" en una SCD de una ETE; no se pretende decir que lo mismo sucede en otras o en todas las salas de coordinación de este tipo de escuela.

Stake (1999) agrega que los casos de interés en la educación son especialmente los programas y las personas:

Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré *actores*) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos de ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. (p. 15).

Las restricciones que pudieran objetarse a esta modalidad de investigación (respecto a la validez del análisis o de las conclusiones) se compensan con importantes ventajas: la presencia del investigador en la situación de estudio, el creciente conocimiento de los/as actores/as sociales que se produce durante el trabajo de campo, el reconocimiento de las formas de interacción que protagonizan, el observarles en su actividad en forma directa, la identificación de las posibles circunstancias que los llevan a actuar de cierto modo, entre otras.

Por añadidura, este método de estudio presenta como ventaja que es apropiado para investigaciones en las que se dispone de tiempo, espacio y recursos restringidos. Es así que Stake (1999) recomienda "escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión". (p. 17).

2.3. El caso de investigación

Robert Stake (1999) incorpora la distinción entre estudio de caso intrínseco y estudio de caso instrumental. En el último tipo, el caso es un instrumento para interpretaciones más allá de sí mismo; importa porque los hallazgos serán empleados en otros ámbitos. En cambio, el estudio de caso intrínseco "no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular" (p. 16). En esta ocasión, el estudio de caso es intrínseco.

2.3.1. Criterios de selección del caso.

En Uruguay existen en el año 2017 cuarenta y nueve (49) ETE bajo la órbita del CEIP de la ANEP. De las mismas, once (11) están radicadas en Montevideo y, de estas, siete (7) son de Educación Común y cuatro (4) corresponden al Área de Escuelas de Práctica.

El formato de Tiempo Extendido nació en el año 2003 con la transformación de la Escuela de Práctica No. 17 de Montevideo y prosiguió hasta el año 2017 con un crecimiento anual desigual. Es significativo que hasta 2010 existían sólo tres ETE.

Las ETE necesitan de un local escolar con capacidad para albergar a alrededor de trescientos alumnos/as durante siete horas diarias. Las políticas educativas de las últimas cuatro administraciones de gobierno de la educación no se han abocado a la construcción de nuevos locales, por lo cual las ETE surgen de la fusión de dos escuelas de horario simple que comparten local y la decisión de transformación es adoptada por las autoridades del CEIP cuando la suma de ambas poblaciones escolares puede tener cabida en un mismo local.

El caso estudiado es la SCD de una Escuela de Educación Primaria que funciona con el formato de ETE desde el año 2015. La misma está ubicada en Montevideo, en un barrio

que dista quince kilómetros del centro de la ciudad, de carácter residencial y cuya población pertenece mayormente a la clase social media alta.

La selección de la muestra fue intencional. Mcmillan y Schumacher (2005) señalan que en los muestreos intencionados se seleccionan casos para llevar a cabo estudios en detalle. El/la investigador/a busca que la información sea abundante y recurre a informantes o grupos clave que habiliten a tal fin. Agregan: "[...] estos modelos se escogen porque es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando". (p. 407).

La muestra surgió tras entrevistas con la Coordinación Nacional de ETE y la Inspección Departamental de Montevideo Este del CEIP. Se realizó en base a dos criterios: no menos de tres años de antigüedad de la institución en el funcionamiento con este nuevo formato escolar y colectivo docente estable desde su transformación para asegurar un formato organizativo medianamente construido que permitiera ahondar en lo pedagógico. Dichos criterios no operaban para otras ETE del departamento de Montevideo. El vector antigüedad en la docencia no se consideró relevante porque el interés consistía en conocer las representaciones de los/as docentes en relación con su particular experiencia de participación en la SCD de una ETE, institución que, como ya se ha expresado, posee un formato de reciente implementación.

La unidad de análisis fue la SCD de las ETE del CEIP, en tanto objeto abstracto sobre el cual se estudia el tema en cuestión. Como unidad de observación se tomó la SCD de una ETE de Montevideo, que operó como referente empírico concreto, seleccionada como antes ya fue expuesto.

La población de la SCD estudiada está constituida por veinte docentes: una Maestra Directora y una Maestra Secretaria, que conforman el Equipo de Dirección; once Maestras de aula que trabajan las cuatro horas del turno vespertino, de las cuales cuatro se desempeñan también en el turno matutino (los/as alumnos/as concurren de 10 a 17 horas) como Maestras Talleristas y tienen a su cargo los talleres de Huerta, Reciclado de materiales y Juegos. Completan el plantel docente del turno matutino siete Profesores/as Talleristas: dos de Inglés, dos de Ed. Física, uno de Artes Visuales, una de Literatura y una de Teatro. (Véase Anexo 1).

2.3.2. Operacionalización de conceptos.

Las categorías teóricas seleccionadas para el análisis del funcionamiento de la SCD en una ETE, como ya se indicó, son: coordinación, proyecto institucional, *habitus* docente, educación integral y autonomía profesional.

Para cada una de ellas se definieron dimensiones y, dentro de las mismas, se operacionalizaron conceptos que no constituyen compartimentos estancos, sino que deben concebirse en forma articulada.

Las categorías teóricas coordinación, proyecto institucional y *habitus* docente se integraron dando lugar a las siguientes dimensiones y definiciones operacionales (estas últimas se señalan entre paréntesis) para analizar el funcionamiento de la SCD: forma de organización del cuerpo docente (régimen de asamblea, en subgrupos, mixto, e impreciso), planificación de la sala (definición de la agenda y conocimiento previo de la misma, previsión de tiempos para cada tema y posibilidad de ingreso de otros temas), temas abordados (organizativos y administrativos, planificación de actividades, intercambio de experiencias, otros sin incidencia pedagógica), materiales que se trabajan en dicho espacio (planificaciones docentes de aula, reglamentaciones, recursos didácticos, bibliografía de desarrollo profesional) y participación de los/as actores/as (voces que se escuchan, discusión fundamentada, aportes e iniciativas, establecimiento de acuerdos). (Véase Gráfico 2).

Por su parte, para la categoría teórica educación integral se determinaron las siguientes dimensiones y definiciones operacionales: experiencias de alumnos/as en el grupo clase (en agrupamientos subgrupales, en régimen de taller, en las que toman decisiones, que conjugan lo manual y lo intelectual, planificadas en cooperación por los/as docentes, en espacios y tiempos alternativos); experiencias intergrupales de alumnos/as en la institución (integración de alumnos/as de diferentes grupos clase, en régimen de taller, en las que toman decisiones, que conjugan lo manual y lo intelectual, planificadas en cooperación por los/as docentes, en espacios y tiempos alternativos); experiencias de alumnos/as fuera de la institución (planificadas en cooperación con otras instituciones educativas, planificadas en cooperación con otras instituciones culturales, dentro o fuera del horario escolar, duración y continuidad de las mismas). (Véase Gráfico 3).

Por último, para la categoría teórica Autonomía profesional las dimensiones y definiciones operacionales son las siguientes: independencia intelectual del colectivo docente (participación en la toma de decisiones, reflexión sobre las decisiones adoptadas) y dignificación del trabajo docente (importancia atribuida a la planificación como proceso creativo de los/as docentes, preocupación por la formación continua). (Véase Gráfico 4).

A continuación se presentan los Gráficos 2, 3 y 4 con los aspectos previstos para realizar el análisis interpretativo de los datos surgidos en el trabajo de campo.

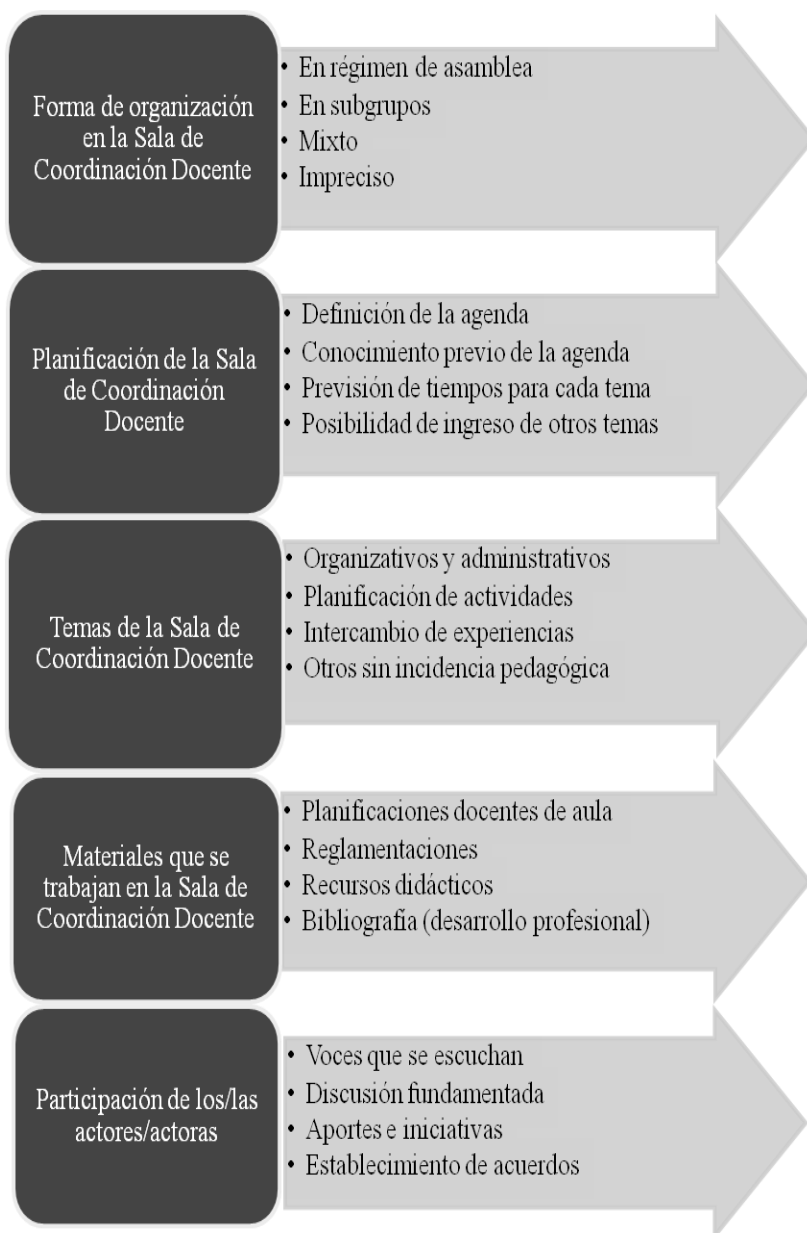


Gráfico 2: Dimensiones y definiciones operacionales de las categorías teóricas *Habitus*, Coordinación y Proyecto institucional.

Fuente: elaboración propia

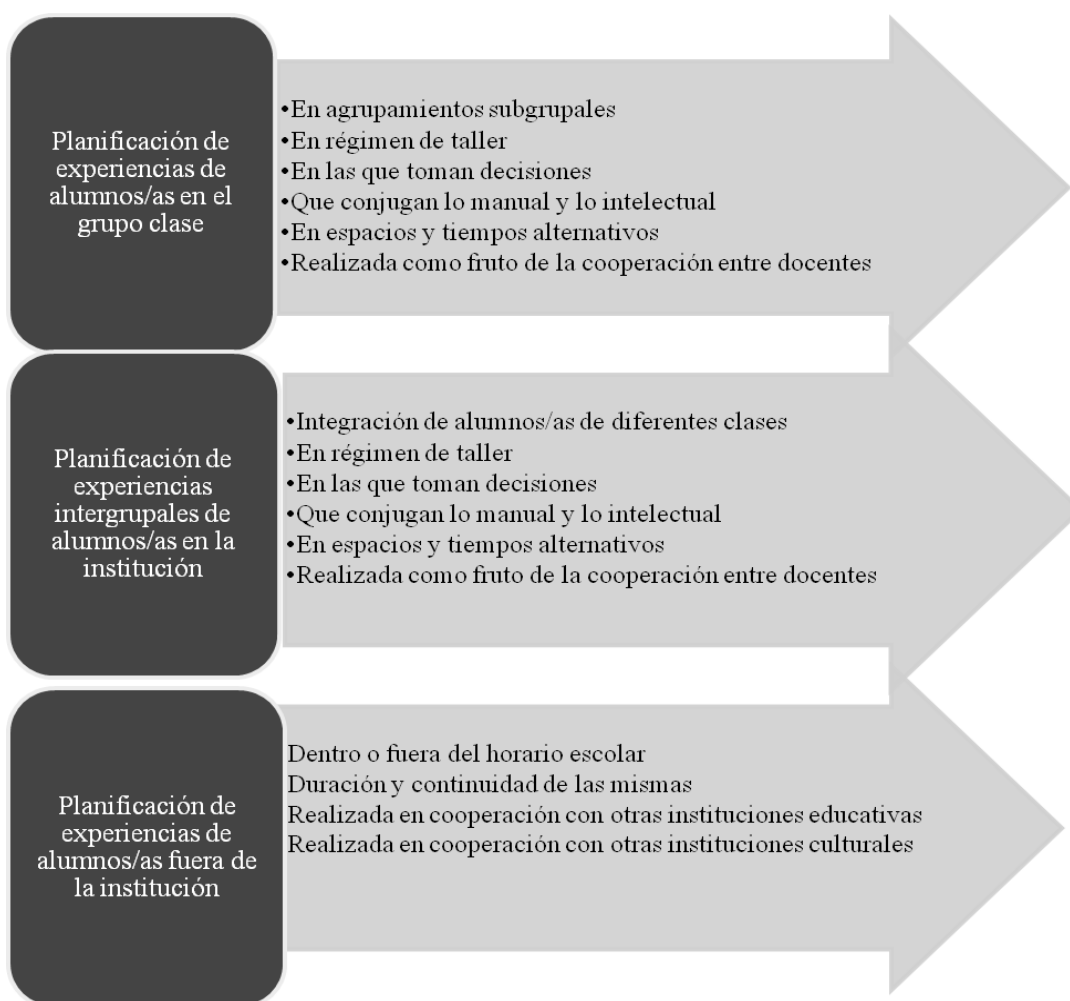


Gráfico 3: Dimensiones y definiciones operacionales de la categoría teórica Educación integral
Fuente: elaboración propia

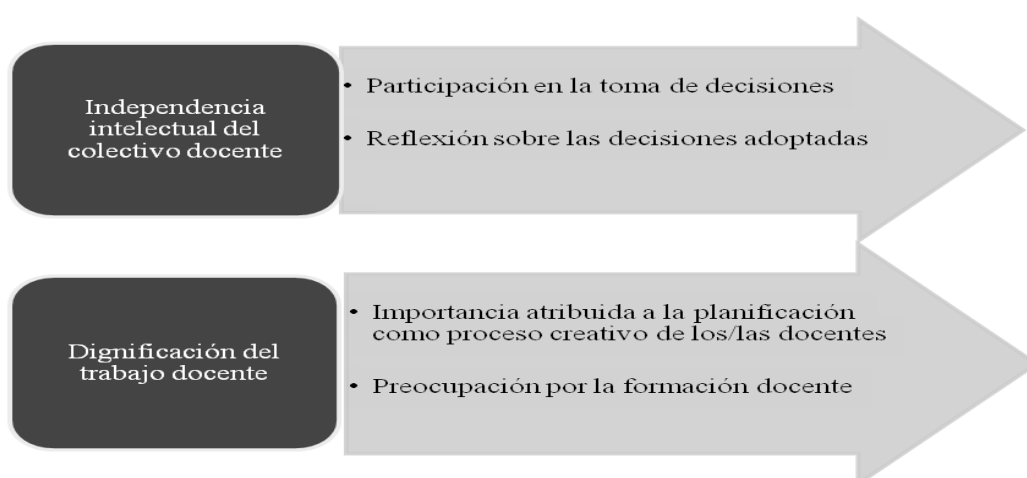


Gráfico 4: Dimensiones y definiciones operacionales de la categoría teórica Autonomía profesional
Fuente: elaboración propia

2.3.3. El trabajo de campo.

El trabajo de campo se desarrolló durante dos meses y medio, comprendidos entre el mes de octubre y la primer quincena de diciembre de 2017, según el siguiente detalle: en octubre y noviembre se procedió a la observación de tres instancias quincenales de la SCD, espacio donde participa todo el personal; en noviembre se realizó análisis documental y en diciembre se llevaron a cabo las entrevistas.

Las técnicas seleccionadas y entendidas como pertinentes para la recolección de los datos fueron: a) observación no participante, b) entrevista en profundidad y c) análisis documental. Estas técnicas se complementan entre sí y habilitan la triangulación de información para la obtención de datos con mayor validez.

a) Como técnica de recolección de datos, la observación fue de utilidad en este caso, y para este tema en particular, pues las prácticas de los/as docentes adquieren rica significación en el singular contexto en que tienen lugar. Santos Guerra (1999) plantea que

La observación es la piedra angular de los métodos de investigación cualitativa. Observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar. Lo cual exige un principio estructurador de la mirada y del pensamiento. Para observar con rigor hace falta educar los ojos para ver. Pero no sólo eso. Hay que formar la mente para que las teorías permitan descifrar el significado de lo que se ha visto [...] requiere una preocupación por el contexto y una focalización que centre selectivamente la atención [...] se puede empezar prestando atención al contexto para realizar después un zoom atencional, o bien centrarse en una parcela aislada que posteriormente se sitúe en el contexto. (p. 425).

Según Stake (1999), el/la investigador/a está empeñado/a en ofrecer una descripción lo más completa y detallada posible a los efectos que los datos funcionen como ricos insumos para el análisis. Mientras describe suspende las interpretaciones que podrían sesgar la recolección de datos posteriores. En definitiva, "deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema [...] trabaja con episodios de relación única [...] [trata] de encontrar buenos momentos que revelen la complejidad única del caso" (pp. 61-62).

La observación fue no participante, es decir, aquella en la que el/la observador/a no interactúa con los informantes. En palabras de este autor, "[...] los investigadores cualitativos son no intervencionistas. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes. Durante el trabajo de campo tratan de no llamar la atención, ni hacia sí mismos ni hacia su trabajo". (p. 47). El/la investigador/a se encuentra presente en el escenario, pero no se implica ni busca modificar la conducta o la actitud de las fuentes.

Las tres instancias de observación se desarrollaron los días 12 y 26 de octubre y 23 de noviembre de 2017. En la SCD1 tuvo lugar la última de cinco instancias de actualización profesional relacionada con la enseñanza de las Ciencias Sociales a cargo de Formadores/as del Instituto de Formación en Servicio (IFS) del CEIP, quienes en esta oportunidad tuvieron a su cargo la coordinación.

Del total de docentes sólo una misma Profesora Tallerista no participó en ninguna de las instancias mencionadas. El tiempo de coordinación en las ETE no está incluido en la carga horaria docente; su remuneración se concreta a través de una partida complementaria al salario básico. La obligación a asistir a las coordinaciones es más moral que reglamentaria.

b) La investigación cualitativa, y en especial el estudio de casos, generalmente emplea la entrevista como técnica complementaria de la observación del/la investigador/a en tanto aquella recoge las descripciones e interpretaciones de otras personas sobre el caso. "Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples". (Stake, 1999, p. 63).

Se trabajó con la entrevista en profundidad. En opinión de Rodríguez *et al.* (1999), en ella "el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador". (p. 168). Es decir, no hay una estructura previamente establecida. Es más, los autores señalan que son necesarios habilidad y tacto para buscar lo que se desea conocer, para avanzar hacia cuestiones precisas y para que el/la entrevistado/a se exprese, sin que le sean sugeridas las respuestas. Agregan que la entrevista en profundidad posee una serie de características propias: la existencia de un propósito explícito que se comunica al/la entrevistado/a; el hecho que el/la entrevistador/a incorpore explicaciones para ayudar al/la informante a focalizar en los temas y la formulación de diferentes cuestiones (biográficas, experienciales, emocionales, valóricas) a lo largo de la entrevista.

Para las entrevistas se eligieron un miembro del Equipo Director, tres Maestras y tres Profesores/as Talleristas. (Véase Anexo 2). Del grupo de Profesores/as Talleristas se seleccionaron quienes tienen especialidad en Educación Artística y en Educación Física. La selección de Maestras y Profesores/as Talleristas responde a que sus formaciones son diferentes. Así, mientras los/as Maestros/as tienen formación docente apoyada en las Ciencias de la Educación, los/as Profesores/as Talleristas (salvo los/as Profesores/as de Ed. Física) no

tienen necesariamente formación docente; la formación exigida corresponde a la especialidad que enseñan.

Como ya se indicó, el vector antigüedad del colectivo docente no fue considerado para las entrevistas. De todos modos, se eligieron docentes con un mínimo de tres años de desempeño en ETE. La información sobre los años de desempeño fue brindada por la Dirección de manera verbal.

c) El análisis documental permite penetrar en la dimensión del discurso escrito complementando el discurso hablado y enriqueciendo las posibilidades de hallazgo del/la investigador/a. Según Stake: "Bastante a menudo, los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador" (p. 66).

Al respecto, Taylor y Bogdan (1998) consideran que los documentos escritos constituyen una invaluable fuente de datos y "deben ser examinados [...] para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de las líneas fructíferas de indagación". (p. 92).

Para esta investigación se seleccionaron como documentos la agenda y el acta de la SCD. La agenda constituye una herramienta útil para investigar la existencia de previsión acerca del contenido de las SCD. Anticipa y jerarquiza las temáticas a abordar, así como ayuda a cada integrante del colectivo docente a preparar su participación para la instancia. Por su parte, el acta da cuenta del desarrollo de la sala: lo previsto y lo efectivamente trabajado; los niveles de participación del colectivo; lo concluido, tanto en cuanto a los acuerdos como a proyecciones.

Las SCD de las ETE se desarrollan en cuatro instancias mensuales a lo largo del año, pero sólo en dos de las cuatro participa todo el personal (Maestros/as y Profesores/as Talleristas). Aunque se previó consultar un conjunto de diez (10) agendas y diez (10) actas - las correspondientes a marzo, junio, agosto, octubre y noviembre en que fue convocado el colectivo docente completo- no pudo cumplirse con ello porque no todas habían sido escrituradas. Los documentos de octubre y noviembre se seleccionaron porque corresponden a las salas observadas; las de los meses de marzo, junio y agosto, por considerar estos momentos como claves para la adopción de decisiones escolares en lo pedagógico.

En la ETE investigada, la comunicación de las agendas mencionadas no revistió carácter formal. En el mejor de los casos se redujo a la enumeración de las temáticas a tratar en la SCD a través de WhatsApp, siendo predominante la vía oral. Ello derivó en que no todo el personal estuviese informado previamente de los asuntos a abordar. De todas formas, y a los efectos de la toma de conocimiento por parte de quien investiga, en el formulario de actas del Sistema Gurí² se incluye un apartado para la agenda.

En cuanto a las actas de SCD, elaboradas exclusivamente por la Dirección, se estudiaron las pertenecientes a los días 9 y 23 de marzo, del 8 y 22 de junio, 12 y 26 de octubre, 9 y 23 de noviembre y un borrador con los acuerdos de la SCD del 10 de agosto debido a que no fueron escrituradas las actas de las salas de este último mes.

Las técnicas se aplicaron, como consta en 2.3.3., en el siguiente orden: al inicio la observación no participante, luego el análisis documental y, por último, las entrevistas para contrastar y/o enriquecer los datos surgidos en las dos primeras.

La recolección de datos se apoyó en el diseño de pautas para los casos de la observación no participante y de las entrevistas y de matrices para la revisión de las agendas y actas.

En las pautas de observación no participante de las SCD se tuvo en cuenta: la socialización previa de la agenda de la SCD, el cumplimiento de lo agendado, la forma de organización de los/as docentes en la SCD, el uso de la palabra de los/as actores/as, sus aportes e iniciativas, la planificación cooperativa de actividades de enseñanza, los aspectos considerados al planificar las mismas, el abordaje de temáticas orientadas al desarrollo de la autonomía profesional, la circulación de materiales teóricos y otros y, por último, el intercambio de conocimientos experienciales y teóricos. (Véase Anexo 3).

Para la revisión documental se elaboraron matrices que oficiaron de base para recolectar los datos. En el caso de las agendas de las SCD observadas se atendieron los siguientes aspectos: redactor/a de la agenda, antelación con que se divulga la agenda, medio de divulgación, temas propuestos y tiempos estimados para el tratamiento de cada uno. Para las agendas de las SCD no observadas se tuvieron en cuenta los temas previstos y los tiempos

² Gurí es un sistema de información web enmarcado en las políticas del gobierno electrónico y las políticas educativas del CEIP que permite contar con una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos.

estimados para cada uno. Por último, para las actas de las SCD se consideraron: redactor/a, identificación de los temas tratados, explicitación de diferentes posturas respecto a los temas tratados y de los acuerdos alcanzados y medio de divulgación de las actas. (Véase Anexo 4).

En las entrevistas en profundidad, al inicio de la interacción con cada informante se pusieron en su conocimiento los objetivos de la investigación, así como la confidencialidad sobre los datos recogidos. Se tuvo en cuenta que las condiciones ambientales y el tenor de la comunicación son fundamentales para establecer *rapport* y alentar los comentarios y aclaraciones del/la entrevistado/a. La formulación de las preguntas varió buscando ampliar y/o profundizar en el conocimiento de aquellos aspectos que no fueron previstos y que, durante el desarrollo de las entrevistas, se consideraron relevantes para los intereses investigativos. (Véase Anexo 5)

La observación, las entrevistas y el material documental constituyeron fuentes de datos a triangular para dotar de validez al análisis interpretativo y evitar el sesgo del investigador/a. Según Taylor y Bogdan (1998): "La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes". (p. 92).

Por su parte, Vasilachis (2006) plantea que se trata de una estrategia "[...] para aumentar la 'confianza' de la calidad de los datos que utiliza, esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, una mirada o método para comprender la realidad social". (p. 93). En definitiva, con la triangulación se pretende que el/la investigador/a acceda a una comprensión de su objeto de estudio de mayor validez y riqueza.

Capítulo 3: Análisis de los datos

A continuación, se analizan los datos recogidos en el trabajo de campo con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Con respecto al objetivo específico I), indagar acerca de las representaciones del cuerpo docente sobre el funcionamiento de la SCD, y al objetivo específico III), analizar las explicaciones de los/as docentes sobre la contribución de este espacio para el desarrollo de la autonomía profesional, los datos de la observación no participante y las expresiones recabadas del miembro del Equipo Director, de las Maestras y de los/as Profesores/as Talleristas en las entrevistas constituyeron importantes puntos de partida.

En relación con el objetivo específico II), identificar la existencia de trabajo cooperativo en la SCD para la planificación del proyecto institucional, y el objetivo III) ya señalado, los datos surgidos de los documentos, la observación no participante y las entrevistas permitieron llevar a cabo el estudio. En tal sentido se examinó la forma de organización y actuación del colectivo en las salas, así como lo relativo a la planificación cooperativa de experiencias educativas previstas para el alumnado.

Se realiza el análisis atendiendo los objetivos específicos en su orden de presentación. De todos modos, no se trata de un análisis lineal porque hay datos recogidos en el trabajo de campo que responden a diferentes categorías teóricas, dimensiones y definiciones operacionales y dan lugar a interpretaciones cruzadas vinculadas a los tres propósitos definidos en el estudio.

3.1. Representaciones del cuerpo docente sobre la SCD de una ETE

Se analizan las representaciones de los/as docentes considerando las siguientes dimensiones relacionadas con la SCD: la forma de organización del cuerpo docente, la planificación de la sala, los temas abordados, los materiales que ingresan a la sala, la participación de los/as actores/as y los acuerdos alcanzados.

Estos aspectos se entienden vertebrales porque permiten visualizar si la SCD, más allá de su denominación, es para sus actores/as directos/as un espacio donde se coordina en forma cooperativa como corresponde al funcionamiento de un grupo operativo. Éste se caracteriza

porque impone condiciones democráticas para el diálogo y porque las decisiones adoptadas por el colectivo dependen del mejor argumento y no de la obediencia ciega.

Las representaciones de los/as docentes también habilitan la identificación de los significados que se proyectan en su imaginario sobre la SCD y su vínculo con la construcción del proyecto institucional y el desarrollo de la autonomía profesional.

Asimismo las representaciones ponen a la descubierta si para los/as actores/as el *habitus* docente debe ser, y efectivamente es, objeto de discusión de la SCD y si de dicha discusión surgen posibilidades transformadoras. De hecho, y como plantea Moscovici (1979), si a través de las representaciones se instituye en la persona el significado de la realidad, también a partir de las representaciones se habilita la posibilidad de configuración de un nuevo *habitus*.

3.1.1. El escenario de actuación: la organización en la SCD.

Respecto a la organización del cuerpo docente en la SCD de la ETE estudiada se tiene en cuenta la disposición que los/ las actores/as muestran para el trabajo desde su llegada a la sala, hasta su distribución en el espacio físico y su peso en la posibilidad de interacción con los/as otros/as. Tanto la disposición del colectivo como el uso del espacio -que se habilita, permite o conquista por parte de los/as docentes- se configuran como factores con incidencia en el trabajo cooperativo.

3.1.1.1. La llegada de los/as actores/as: la previa al inicio de la SCD.

La observación evidencia que el salón destinado a ser escenario de la SCD se ocupa lentamente por parte del colectivo. (SCD1, SCD2 y SCD3).

Al respecto, ED expresa su preocupación por la demora; pero también advierte la necesidad de un tiempo de distensión, dejando entrever que luego de la jornada con los/as niños/as -en algunos casos de doble turno- se hace imprescindible recuperar la disposición colectiva para el trabajo:

Una cuestión a revisar tiene que ver con la llegada en hora; cambiar esto es imposible. Una vez todos juntos, se dedican de quince a veinte minutos a preparar el inicio. Es importante el primer momento de intercambio espontáneo; los docentes lo necesitamos.

El cuidado de algún/a niño/a cuyos responsables se han retrasado en retirarlo de la escuela; la atención a madres y padres (pese a que la SCD comienza una vez que finaliza el

horario escolar) y la necesidad de contar con unos minutos para "airearse" y poder dar continuidad a la jornada laboral posponen el inicio. (SCD1, SCD2 y SCD3). El multiempleo, el desgaste que implica la labor educativa y la falta de reconocimiento social sobre su trabajo, constituyen algunos obstáculos para que los/as docentes asuman sus responsabilidades como quisieran y debieran. Pero también existe una disposición personal de los sujetos, para superar las adversidades mencionadas y otras, que depende de su nivel de conciencia crítica (Freire, 1987) y que le llevarían a valorar los espacios de intercambio y deliberación democráticos.

La observación de la SCD muestra cierta renuencia de algunos/as participantes que parecen asistir a la sala únicamente por obligación. Esto es corroborado por varios testimonios: "Hay gente que tiene interés en estar en la SCD, como también están los que asisten sólo porque deben cumplir con las dos horas pagas" (M3); "Hay gente que se compromete y otra que no" (M1); "El trabajo del colectivo es desparejo" (PT1).

Ahora bien, un colectivo concebido como grupo operativo necesita del compromiso ético de todos/as los/as actores/as con el objeto de cumplir con la tarea. Lo antedicho pone el acento en que la falta de interés de algunos/as docentes por la SCD es tanto responsabilidad de sí mismos/as, como del resto de los/as participantes que, percibiendo la situación, no actúan con vistas a su problematización y superación. La representación de los/as docentes sobre el funcionamiento de la SCD, cuyas expresiones se recogieron renglones arriba, mostraría que cada uno/a se responsabiliza por sí, tomando distancia de la concepción de responsabilidad compartida por este espacio de trabajo como señala Pichon Rivière (1985).

3.1.1.2. La puesta en escena: la distribución de lugares en la SCD.

A medida que el colectivo va ingresando al salón que oficiará de escenario, una Auxiliar de Servicio se dispone a acondicionarlo. Arma una gran mesa con las mesitas que constituyen el mobiliario de los/as escolares y coloca las sillas a su alrededor.

El inicio del encuentro de docentes, dialogando en parejas o pequeños grupos, se acompaña con el ingreso de otra Auxiliar de Servicio que porta café, té y algunos bocadillos. Una vez concluido el refrigerio, la Dirección invita a comenzar la reunión señalando los temas a tratar. (SCD1, SCD2 y SCD3). Como parte de lo que le compete en su rol de liderazgo, dispone que se comparta este tiempo relajado a fin de calmar ansiedades básicas y

generar un clima distendido que habilite la apertura de la sala. Los/as docentes responden con aceptación a esta invitación.

Los miembros del Equipo Director, Maestras y Profesores/as Talleristas ocupan lugares que son prácticamente inamovibles en las distintas instancias observadas y durante el desarrollo de las mismas: la Dirección en la cabecera; próximo a ella la Secretaria; a ambos lados, las Maestras y, casi satelizando la escena, los/as Profesores/as Talleristas. (SCD1, SCD2 y SCD3): "En la distribución del espacio en la SCD está marcado quiénes son los Maestros y quiénes los Talleristas". (M2).

Los lugares parecen preestablecidos y el hecho podría concebirse como ejemplo de la concreción del concepto de *habitus* de Bourdieu (1991): la interiorización de lo social en los individuos, funcionando como disposición adquirida, duradera, no cuestionada y, por lo tanto, difícil de erradicar. La escuela parece seguir siendo el espacio natural de los/as Maestros/as, más allá que al personal docente de una ETE se hayan incorporado los/as Profesores/as Talleristas.

Siempre se da la misma disposición de lugares en torno a la gran mesa. Hubo intentos de cambiar esto; creo que no es bueno que la Dirección esté sentada en la cabecera. Nadie lo estableció, pero se sientan siempre juntos los docentes del mismo grado y los que tienen afinidad o amistad. (ED).

El tiempo y el espacio atraviesan lo social promoviendo o inhibiendo los intercambios de las personas. Especialmente, los usos del espacio pueden invitar y contribuir al encuentro o, a la inversa, obstaculizarlo disgregando a los/as actores/as sociales. Sobre la fuerza de esta disposición adquirida, relacionada con la repetitiva distribución del colectivo docente en el espacio la SCD, hay también cierto nivel de conciencia. En este sentido, M3 expresa: "Traté de cambiar la forma de disposición y hubo resistencia. Hay cosas que están muy establecidas en la Escuela. En general nos sentamos cerca por afinidad".

La inamovilidad de la disposición de los/as docentes durante el desarrollo de la SCD incide para que su trabajo se realice en régimen de asamblea permanente y no se apele a otras dinámicas, lo cual tiene sus riesgos. Uno de ellos se vincula con el uso y aprovechamiento de los tiempos para una real participación. Es indudable que hay momentos en que se hace necesario reunir las voces de todos/as los/as actores/as para tratar temáticas. Pero también hay asuntos que podrían abordarse en subgrupos para un análisis y presentación de propuestas con escucha de todas las voces, dejando la asamblea para adoptar las decisiones finales.

Además, debe considerarse que los tiempos de reflexión y de acción de los/as diferentes actores/as no son los mismos. Las representaciones de los/as docentes sobre su responsabilidad de pensar y actuar tiene una naturaleza social pero, como señala Moscovici (1979), tiene también un carácter individual y psicológico. Por último, cabe reconocer que en la interacción dentro de un grupo se da la coexistencia de cooperación y competencia, compromiso e indiferencia, oposición y negociación. En las SCD observadas, salvo el caso en que coordinaron los/as Formadores/as del IFS del CEIP (SCD1), no se dio un régimen de trabajo mixto, que alternara asamblea con trabajo en subgrupos. Este tipo de organización, parece ser el más productivo para la participación democrática y el aprovechamiento del tiempo que, generalmente, siempre resulta escaso.

3.1.2. El guión: la planificación de la SCD.

Toda institución educativa, más allá de los intereses personales de sus actores/as, planifica en el sentido que su colectivo busca actuar, de manera explícita o implícita, en función de algún objetivo que intenta transformar una situación o problema. Lo que funciona para una institución, vale también para la SCD.

La planificación de la SCD se relaciona con los/as actores/as que tienen a su cargo la elaboración de la agenda, con la forma de comunicación previa de la misma, con las temáticas incluidas, con los tiempos previstos para cada asunto y con la posibilidad o imposibilidad de introducir temáticas nuevas por parte del colectivo docente.

3.1.2.1. El/la guionista: el/la encargado/a de la agenda de la SCD.

Un aspecto fundamental en una instancia de coordinación se vincula con la cooperación de los/as actores/as en su planificación: cuáles son los temas a tratar, quién o quiénes los definen, de qué forma y con qué antelación se toma conocimiento de los mismos, qué tiempo se prevé para cada tema, qué posibilidades hay de que ingresen asuntos no previstos. Se trata de la agenda que puede ser concebida, al igual que en la actuación teatral, como el guión que ayuda a dar cumplimiento a los fines de la obra que se pone en escena.

Ante la pregunta sobre la definición de la agenda de la Sala de Coordinación, las Maestras y Profesores/as entrevistados/as coinciden en que la misma está a cargo de la Dirección. No obstante, ED expresa: "Los temas a discutir son emergentes de la semana que detectamos los Maestros". Aunque este testimonio recupera cierta participación de las

Maestras, no incluye a texto expreso la de los/as Talleristas reforzando la idea de que estos/as no tendrían posibilidad de propuesta.

En una SCD, que funciona respetando la profesionalidad de los/as docentes y el desarrollo de su autonomía, los puntos de la agenda deberían ser consensuados por los/as actores/as. Así se manifiesta en el comienzo de este testimonio: "La agenda tendría que ser definida entre todos. Pero es la Dirección quien tiene esa responsabilidad porque tiene una visión global de la institución y eso me parece bien". (M2).

La responsabilidad, a la que se alude, es la que otorga el sistema educativo a la Dirección. Esta, como otras, es una muestra de las representaciones de los/as docentes: se asume, sin cuestionamientos, el esquema verticalista que coloca a la Dirección en el lugar de la toma de decisiones y destina al resto del colectivo el trabajo colaborativo para con aquel.

En una concepción pedagógica crítica, la Dirección debería asegurarse que todos y todas conozcan la realidad institucional, puedan expresar su voz en igualdad de condiciones, identificar los problemas y buscar soluciones conjuntas a los mismos. Es decir, se debería apelar a la cooperación del cuerpo docente tal cual es definida por Johnson et. al. (1999), y no a la colaboración. Por otra parte, el colectivo docente también debería asumir responsabilidades y apostar a la construcción de su autonomía, emergiendo del aislamiento y haciendo de su profesión una verdadera praxis freiriana.

Como plantea Contreras (1997), la construcción de la autonomía es un ejercicio colectivo; se concreta a través de las relaciones de y entre todos/as los/as actores/as y estaría ausente en las representaciones de algunos/as de los/as Profesores/as Talleristas: "Quizás tienen participación los Maestros. Yo no sé mucho porque me retiro a las 13 horas". (PT2).

Se dejaría entrever cierto desequilibrio en el peso de los/as Profesores/as Talleristas y Maestras en el funcionamiento de la SCD. Las Maestras, aunque no definen totalmente la agenda, tienen mayor participación en la selección de temas a tratar o, al menos, en propuestas a considerar. Ello marcaría una distancia entre ambos colectivos: los/as Profesores/as Talleristas ocuparían un lugar más residual: "En general, se comenta qué se trabajará en la sala; no es que uno llegue y se entere. Pero no hay un cuaderno en el que se puedan aportar ideas". (PT3).

3.1.2.2. La circulación del guión: conocimiento de la agenda de la SCD.

Según un miembro del Equipo Director y las Maestras entrevistadas, la agenda se conoce previamente por medio de WhatsApp, correo electrónico o un cuaderno de comunicados internos. En cambio, los/as Profesores/as Talleristas la conocen en forma oral: "Yo me entero el día anterior o el mismo día". (PT2).

La falta de antelación en el conocimiento de la agenda de la SCD incide en el interés del colectivo docente y obstruye la posibilidad de preparación para participar y aportar en forma reflexiva y con fundamento respecto de los temas a tratar. El desconocimiento constituye un obstáculo que es visualizado por el miembro del Equipo de Dirección entrevistado: "El error es mío por no informar siempre la agenda por el Cuaderno de Comunicados". (ED).

De todos modos, la falla parece haberse reiterado a lo largo del año escolar. En la investigación no se previó la lectura del citado cuaderno. Pero, en virtud de que fue mencionado como el medio de comunicación de la agenda, se procedió a su lectura. En el transcurso de los meses de marzo a noviembre, sólo en dos oportunidades se constata que parte del personal docente tomó conocimiento de la agenda en forma escrita y en una de ellas se reduce a lo siguiente: "Mañana realizaremos los acuerdos de los que hemos hablado y algunos otros". (Comunicado del 8 de marzo).

No se tiene conocimiento de ningún registro que indique los tiempos que se destinarían, o que efectivamente se destinaron en cada sala estudiada a los temas atendidos.

Se lee en una de las actas de comienzos de año la siguiente agenda:

Ingreso y salida del local por parte de los niños. Ingreso de padres (hasta lograr autonomía y buen funcionamiento). Designación de Maestro Referente. Talleristas acompañan a alumnos al almuerzo: otra instancia de aprendizaje (hábitos y camaradería). Lugares fijos en el recreo, rotación de los niños para jugar a la pelota. Salas con personal completo: 1er. y 3er jueves de cada mes. (ASCDNO1).

En ASCDNO2 se vuelve a tratar la temática: "Reorganización de tiempos y espacios de descanso. Relevamiento de redes de atención a niños con dificultades. Acercamiento al proyecto institucional".

La búsqueda de un clima adecuado para llevar adelante el proyecto institucional, que se entorpece según los/as actores/as por la existencia de desajustes en la conducta infantil, se

reitera en otros momentos del año. También aparece la preparación de eventos convocantes para familiares y vecinos/as como festivales y kermés que, aunque constituyan experiencias gratificantes para los/as escolares, en general se realizan con fines específicamente recaudatorios. Es así que en un ASCDO3, del último trimestre anual, se lee: "Protocolo de intervención en los casos de niños con desajustes de conducta. Organización de la kermés. Planificación de temas para las próximas salas". Esto influiría para que otros asuntos sean soslayados o abordados sin la necesaria profundidad en la SCD, en especial los vinculados a un proyecto pedagógico y a la planificación de las experiencias que, según señala Soler (2009), deben ser vividas en la escuela porque dejan huellas significativas en el alumnado (Larrosa, 2011).

Como fue expresado en 2.3.3., aunque en el Sistema Gurí no se encontraron las actas correspondientes a las SCD del mes de agosto, se tuvo acceso a un borrador con los acuerdos de la sala del 10 de agosto de 2017 referidos a los horarios de ingreso de los/as escolares a los salones en la mañana y en la tarde y a las normas a regir en el salón comedor y durante el recreo.

3.1.3. La trama de la actuación: los temas de la SCD.

Según los datos recogidos en las actas, se observa durante el transcurso del año cierta recurrencia en las temáticas seleccionadas para ser tratadas en las SCD, dando cuenta que los asuntos organizativos que se vinculan con el comportamiento de los/as niños/as, más allá de los acuerdos que podrían existir entre el cuerpo docente, tardan en concretarse. Ello es refrendado por el siguiente testimonio:

El tema que más se ha tratado tiene que ver con el proyecto institucional de valores. La discusión de estrategias para que la escuela funcione armónicamente, para que los niños aprendan en un clima de respeto y felicidad. No se puede trabajar en un clima hostil. Hay muchos niños con situaciones problemáticas que deben atenderse. (ED).

Si embargo, no hay total conformidad del colectivo con la reiteración de estos asuntos en la SCD, dando cuenta de una valoración que distaría de ser positiva: "Se tratan los temas que van surgiendo en la semana, relacionados con el funcionamiento de la escuela, casos puntuales de niños o grupos, [...] siempre se está hablando de los mismos niños". (M3).

Lo antedicho se refuerza con otro testimonio: "En general, los temas que se abordan refieren a lo organizacional: los horarios, las normas de convivencia. Se emplea demasiado

tiempo en ello; es setiembre y se siguen discutiendo esos temas [...] Lo que se hace fundamentalmente es apagar incendios". (M2).

"Apagar incendios" es una expresión elocuente de esta Maestra que dejaría en evidencia que los temas se definen más por la urgencia que por su importancia en lo que refiere a lo estrictamente pedagógico y que coincide con lo manifestado por una integrante del grupo de Profesores/as Talleristas: "A veces surgen emergentes que podrían tratarse en otro lado para dedicar la sala a lo que requiere la conjunción de todos. Está bien tratar los emergentes, los problemas que presentan los niños, pero a veces llevan mucho tiempo". (PT1).

Se aprecia certidumbre respecto a que la centralidad de estas cuestiones resta tiempos para otros asuntos de mayor significación porque hacen a lo intrínsecamente pedagógico y necesitan de la implicación de todos/as. Aunque estén vinculadas a la dimensión mencionada, si aparecen escindidas de una propuesta educativa integral, se reducen a la sola búsqueda de comportamientos esperados de los/as escolares sin una finalidad educativa enmarcada en la pedagogía crítica.

En el siguiente testimonio de M1 aparecen las temáticas que deberían abordarse en la SCD:

No debería estar ausente la puesta en común de lo que se trabaja en el aula en las áreas curriculares, la definición de líneas de acción [...] No hay talleres para fortalecer las áreas de conocimiento, de Matemática, de Lengua, etc.

Lo antedicho pone de relieve el peso que tiene el proyecto institucional escolar, concebido como construcción colectiva centrada en la enseñanza. En el colectivo de Profesores/as Talleristas también se escuchan reclamos respecto a los aportes que, en ocasiones, podrían brindar agentes externos: "Los acuerdos de funcionamiento son muy importantes, pero también la planificación didáctica para que haya una línea en la institución [...] También podría invitarse a técnicos que pudieran hacer aportes desde lo pedagógico". (PT3).

La SCD es, en esencia, la instancia concebida para definir finalidades, objetivos, formas de intervención y evaluación de la acción educativa. Es sabido que el colectivo docente está integrado por personas con diferentes puntos de vista y que en las culturas cooperativas el disenso se hace sentir pero, al decir de Fullan y Hargreaves (2006), en la

medida que se discutan intenciones y valores el desacuerdo es una ventaja para la continuidad de la reflexión.

En suma, la SCD es el escenario preciso para diseñar la práctica (Gimeno Sacristán, 1996) y reflexionar sobre lo actuado consolidando líneas adoptadas conjuntamente o revisándolas con vistas a la obtención de mejores logros para el alumnado. En el proyecto institucional convergen los esfuerzos y el trabajo en todas y cada una de las aulas. "Debería tratarse lo que refiere a la planificación de la enseñanza. Sólo conozco la propuesta pedagógica de la otra Maestra del mismo grado porque trabajamos juntas". (M3).

El lugar de la planificación de la enseñanza a nivel institucional en la SCD parece estar en el debe para M3. Cabría preguntarse por las responsabilidades de este estado de situación: ¿qué representaciones tienen los/as actores/as al respecto?, ¿para ellos/as en quién/es recae la responsabilidad del funcionamiento de la SCD?, ¿por qué?, ¿qué factores internos y externos inciden para que el "ser" se distancie del "deber ser"?

3.1.4. Los elementos escénicos: los materiales que se trabajan en la SCD.

La escena teatral se completa con la definición de las dimensiones espacio y tiempo en las que se mueven los/as actores/as. Dentro del espacio se incluyen elementos escénicos, sean estos reales o imaginarios. La actuación implica una relación entre sujetos (Bourdieu, 1999) a la que se suma una relación con las cosas.

Desde una concepción educativa crítica, la presencia de materiales en la SCD de una ETE se hace necesaria para que el trabajo en torno al proyecto institucional sea realizado en forma situada, es decir en base al conocimiento de las condiciones sobre las que se desarrolla la acción educativa. Entre otros, se alude al Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) (ANEP, CEIP, 2008), a las líneas de política educativa del CEIP, al documento referido al proyecto institucional, a las planificaciones de aula de los/as docentes, a bibliografía de desarrollo profesional, a recursos didácticos y a reglamentaciones emanadas del CEIP.

En las SCD1 y SCD3, la primera de las cuales fue coordinada por los/as Formadores/as del IFS del CEIP, se apreció la circulación de materiales. En la SCD1 se trabajó en Ciencias Sociales con bibliografía, materiales multicopiados y aportes teóricos presentados a través de un power point. En la SCD3 se dio lectura por parte de la Dirección a un material proporcionado por la Inspección de Montevideo, para ser empleado como guía para la evaluación final de los cursos, y al informe institucional de la evaluación semestral de julio. En las ASCDNO sólo se menciona el empleo del PEIP, y ello, en contadas ocasiones.

Al respecto, ED expresa sobre la presencia de materiales en la SCD: "Hemos trabajado con el programa para elaborar el proyecto institucional, con los proyectos de años anteriores, con materiales bibliográficos en el marco del curso de Ciencias Sociales y con circulares del CEIP".

Ahora bien, las voces de las Maestras entrevistadas no coinciden con este punto de vista y están en consonancia con lo observado en las SCD y con las ASCDNO. M1 señala: "No se difunde ni se discute bibliografía actualizada, no se trabaja con las planificaciones de los Maestros ni se analizan los cuadernos de los niños. No se trabaja con miras de orientar la enseñanza para mejorar los aprendizajes". Por su parte, M3 plantea: "Creo que se podría trabajar de otra forma. Por ejemplo, analizar planificaciones de los docentes, introducir bibliografía para estudiar, invitar a especialistas para tratar temas pedagógicos".

Estos testimonios recabados no sólo contrastan con lo expuesto por ED, sino que dejan entrever una cierta disconformidad con lo que ocurre en las SCD, en las que las discusiones sobre cuestiones estrictamente pedagógicas y didácticas -las finalidades de la educación, las propuestas de enseñanza, los aprendizajes del alumnado- estarían ausentes.

Por otra parte, la SCD también es un espacio para el desarrollo del colectivo docente que, aunque es un asunto a profundizar en otro apartado de este capítulo, también debe ser aquí mencionado. ED manifiesta: "El desarrollo profesional se fomenta menos de lo que yo desearía porque no hay tiempo; los emergentes son muchos". Subyace al planteo que el abordaje de lo urgente de cada momento institucional no condice con la formación permanente de los/as profesionales de la educación. Se pierde de vista que la reflexión docente exige revisitar y refundar aportes teóricos que, aunque no proporcionan prescripciones para la acción inmediata, ofrecen un marco desde el cual generar respuestas creativas a los problemas.

Cuando M3 sostiene que en la SCD "[...] no hay materiales bibliográficos que circulen y ayuden a encarar la tarea docente, que nos refresquen", reivindica la idea de que la formación inicial debe ser complementada durante el ejercicio de la profesión.

Desde una visión crítica, la SCD tiene en la formación profesional otra de sus funciones primordiales que se concreta en el sostenimiento de la curiosidad epistemológica y la reflexión crítica de los/as docentes. Según Davini (1997), se trata de procesos esenciales en la deconstrucción y enriquecimiento de los conocimientos y saberes de la formación inicial. La concreción de dichos procesos necesita de materiales bibliográficos que los promuevan, los que tendrían escasa presencia en la SCD estudiada.

3.1.5. La actuación: la participación de los/as actores/as en la SCD.

Con referencia a la participación de los/as actores/as se intentaron identificar cuáles son las voces que se escuchan en la SCD, cuáles son las que permanecen silenciadas por iniciativa propia o porque no se propician los espacios para su pronunciamiento.

Otros aspectos que interesaron tienen relación con el nivel de discusión en la SCD, en el sentido si se trata de una discusión fundamentada y si se buscan y propician los aportes e iniciativas de los/as actores/as.

Por último, importó identificar el lugar que ocupa el establecimiento de acuerdos en la SCD como un asunto esencial en un espacio de negociación de carácter democrático.

3.1.5.1. La interpretación de papeles: voces que se escuchan en la SCD.

En el marco teórico de este estudio, el colectivo que participa de la SCD se concibe como un grupo operativo, en el cual se alienta y espera la expresión de la voz de todos y todas (Habermas, 1988). La distancia física con respecto a la Dirección podría tener vinculación con el ejercicio de diferenciales cuotas de poder, y por ende de participación, dentro del grupo: "Nos sentamos alrededor de una mesa larga y, por lo general, las efectivas marcamos mayor presencia en cuanto a lo que se opina". (M1).

Sin embargo, no todas las Maestras efectivas participan por igual. Se pudo apreciar que también existen diferencias según el tiempo que hace que poseen cargo efectivo en la institución. Algunas Maestras, efectivizadas recientemente en la escuela, adoptaron una postura pasiva en las observaciones realizadas (SCD1, SCD2 y SCD3) y una de ellas lo ratifica en la entrevista: "Mi actitud en la SCD es de escucha porque en general hay quienes hablan". (M3).

A la interna del colectivo de Profesores/as Talleristas no existen docentes efectivos/as; pero la estabilidad parecería elemento ponderable: "No hablo mucho; salvo que sea muy específico. Hace poco que estoy en esta escuela." (PT2).

De todos modos, también se dan casos de Maestras y Profesores/as Talleristas con años en la institución que consideran que la efectividad en el cargo y/o la estabilidad en la institución no son los únicos factores que inciden:

Los años en la escuela pesan. Pero también hay otras efectivas, como yo, que son referentes; abarcan mis inquietudes y hablan por todos [...] mi trabajo en la SCD es poco comprometido [...] no me expongo. Creo que las cosas a cambiar se deben hablar con quien es efectivo discutirlo. (M1).

Las características de personalidad y el compromiso asumido por cada actor/a parecen, de una u otra manera, significativos en el grupo. PT1 hace escuchar su voz con frecuencia en las SCD observadas y al ser entrevistada expresa: "Soy muy exigente con mi persona. Hago aportes desde mi lugar, y creo que se tienen en cuenta. También recibo aportes de mis compañeros".

Pero también está quien se aísla en la SCD dedicándose en el fondo del salón a la preparación de tareas para los escolares (SCD1), quien deambula alrededor de la mesa de trabajo con la taza de café en su mano (SCD2), quienes consultan su móvil reiteradamente (SCD1, SCD2 y SCD3), quienes se ausentan con frecuencia de la reunión durante varios minutos sin justificación aparente (SCD3), quien la destina a la corrección de cuadernos de clase (SCD3).

Los diferentes niveles de participación en la SCD responderían a factores multicausales. Si bien la efectividad en el cargo y/o la estabilidad del personal en la institución a lo largo de los años constituyen elementos significativos, hay otros ingredientes. Entre ellos, los que se vincularían con la historia individual y el peso de características personales de cada sujeto, como el individualismo, la falta de confianza en sí mismo/a, la timidez, la indiferencia hacia la acción colectiva. Si estos no son contrarrestados, obturan la posibilidad de construir y consolidar al grupo y, en consecuencia, de trabajar en pos del proyecto educativo de la institución.

Asimismo, debe señalarse que la dificultad para actuar como un grupo operativo (Bauleo, 1989) también se vincularía con la falta de preparación del colectivo sobre qué es, cómo funciona y cuál es la finalidad que se persigue en un grupo. Aunque esta temática haya sido atendida en la formación inicial de los/as docentes, debería retomarse en el seno de la SCD como condición *sine qua non*. Y aún así, quedarían pendientes preguntas como las siguientes: ¿interesa al sistema educativo que el cuerpo docente funcione como grupo operativo?; ¿habría disposición para aceptar una forma de organización desafiante del esquema vertical que lo ha caracterizado desde sus orígenes?

En todo caso, desde una concepción crítica y dada la realidad de la sociedad y del sistema en que se halla integrada la institución educativa, la SCD podría ser un espacio para cuestionar lo instituido y asumir los riesgos que ello implica (Giroux, 1996).

Por lo antedicho, la responsabilidad acerca de la intervención y el compromiso de cada uno/a de los/actores/as no debería recaer solo sobre la Dirección aunque esta ejerza, por mandato del sistema, en forma exclusiva la tarea de coordinar. En su lugar, debería ser

cometido de todos/as los/as integrantes del colectivo para concretar el entendimiento necesario para coordinar acciones (Habermas, 1988). Ello coadyuvaría a otra forma de vivir la profesión y contribuiría al desarrollo de la autonomía profesional.

3.1.5.2. El desarrollo de la función: intercambios en la SCD.

La Dirección intenta entrar en escena para recordar o informar los temas a tratar; pero resulta difícil que la totalidad de los/as actores/as se disponga a dar inicio a la sala. Hay idas y venidas, conversaciones informales, murmullos que tardan en disiparse (SCD2 y SCD3).

Como ya fue señalado, en una de las tres SCD observadas tuvo lugar la última de cinco instancias de actualización profesional relacionada con la enseñanza de las Ciencias Sociales a cargo de Formadores/as del IFS del CEIP (SCD1). Estos actuaron como coordinadores/as y, casualmente, en esta oportunidad fue en la que se observó menor demora para el inicio del trabajo y donde, aunque no hubo intervención de la totalidad de los integrantes del colectivo, se alzó el mayor número de voces docentes. Los/as Formadores/as promovieron las preguntas de los/as asistentes, incorporaron materiales bibliográficos para analizar y socializar en subgrupos, alentaron la participación, y hasta introdujeron algunas notas humorísticas como forma de captar la atención. Se observó una puesta en escena ordenada en cuanto al uso de la palabra y más fructífera en reflexión que en las restantes salas observadas. Esto también fue reconocido por algunos/as asistentes que, en las entrevistas, catalogaron los encuentros de este tipo como "espacios privilegiados para formarse" (M1), "promotores del desarrollo profesional" (M3), "enriquecedores" (M2) e "interesantes por los aportes que se obtienen" (PT2).

La dinámica y la orientación de la temática de la SCD aludida no se reeditó en las dos siguientes salas observadas. Como ya se expresó, en la SCD2 se trabajó en pos de la concreción de un protocolo de intervención en casos de niños/as con problemas de conducta y en la planificación de una kermés. En la tercera, SCD3, se marcaron como temas la evaluación institucional final y la preparación de un festival; pero éste último no se trató en profundidad por falta de tiempo.

El régimen intentó ser asambleario; no se dio la discusión en subgrupos y la posterior puesta en común, sino la sucesión de intervenciones -a veces sin conexión- con el objeto de dar opinión. En ambas ocasiones, fundamentalmente se escuchó a tres Maestras y dos Profesoras Talleristas exponiendo sus ansiedades en relación con el comportamiento

impropio de algunos/as niños/as, la falta de acompañamiento familiar y técnico para atender sus problemáticas y la incompatibilidad del extenso horario de las ETE con sus situaciones particulares (SCD2 y SCD3). También aparecieron comentarios sobre las inadecuaciones edilicias para funcionar como ETE (SCD3). Un tiempo menor fue dedicado a la planificación de los eventos mencionados; los intercambios se redujeron a cuestiones de índole organizativa, de escasa relación con los proyectos educativos del conjunto de Maestras y Profesores/as Talleristas.

Las voces más escuchadas (SCD2 y SCD3), generalmente, recuperan sucesos problemáticos ocurridos y que se vinculan con el clima de trabajo y con los/as niños/as que presentan inadecuaciones en su conducta. Pero solo se trata de la constatación de hechos vividos. La opinión tiene lugar si los asuntos se relacionan con los particulares intereses del/la hablante, en especial con lo que ocurre en su salón de clase más que en lo que hace a lo institucional y a su proyecto educativo. La secuencia de intervenciones se reduce a expresiones que no se discuten ni argumentan en profundidad. A modo de ejemplo, en el cuadro siguiente se transcriben fragmentos de la conversación desarrollada en la SCD3, en la que se trabajó el tema "Evaluación del proyecto institucional". Se trata de las expresiones consecutivas de diferentes docentes.

- Es difícil en esta época del año evaluar ciertas cosas que están en proceso.
- Pero pensemos comparando con lo observado a principios del año, con el diagnóstico inicial.
- También hay que mirar lo que ocurre fuera de la escuela. Porque yo en mi clase tengo muchos niños con violencia familiar que están así por eso; y en la escuela no contamos con ningún apoyo de un equipo interdisciplinario. Es un poco relativo porque un día están bien y otro día están mal. Un día el padre le pegó a la madre y ya acá adentro no lo podés aguantar.
- Porque a veces la escuela es un aguantadero. Hablás con el padre pero es una realidad que sigue. Vos sabés que tenés una bomba de tiempo en tus manos y tratás de que no explote. Contené y contenés.
- Yo lo que percibo es un mayor grado de tolerancia de los propios compañeros frente algunas reacciones. Ellos entienden claramente que "hoy el amigo vino un poco nervioso"; saben de lo que les estás hablando. De a poco, ellos fueron entendiendo que cada uno puede tener un mal momento y si yo le digo algo lo empeoro. Sin decirlo en palabras, pero se nota en el ambiente de clase.

Luego de esta última intervención, que podría haber sido disparadora de un trabajo reflexivo que arrojará luz al problema que se estaba discutiendo, tuvo lugar un largo silencio después del cual otra docente expresó: "Yo cuando tenía a (nombre de un alumno) que pegaba y les hacía de todo, veía esas niñas que bajaban la cabeza, que se dejaban pegar. ¿Hasta qué punto esto es sano? [...]", lo que desvió el tenor del intercambio. Se diluyó así un aporte que podría haber sido productivo para el cumplimiento de la tarea prevista para dicha sala.

El lugar de la iniciativa se desdibujaría entre la actitud de los/as que, por inseguridad, no asumen su papel propositivo: "Hay gente que no sabe cómo se recibirán sus planteos" (M1) y la postura de los que participan pero no se sienten escuchados: "Se plantean propuestas con eco relativo". (PT3).

Aunque se valoren las SCD por parte del colectivo docente, lo observado daría cuenta que las representaciones de algunos/as actores/as sobre estos encuentros lindan con la idea de que son espacios para la catarsis, más que con la concepción de la sala como espacio para intercambios productivos.

Por otra parte, en la SCD3 y también en la SCD2, además de silencios, se apreciaron prolongados lapsos poblados de murmullos o voces superpuestas que la Dirección, con intención de coordinar, no pudo detener. Quien asumió la coordinación tuvo dificultades para acompañar al grupo en la tarea, ayudarlo a pensar, contribuir a su construcción como grupo de aprendizaje y, en definitiva, para cooperar en el logro y síntesis de acuerdos de los/as participantes. Esto es reconocido por M3: "Alguien debe cumplir el rol de coordinador de la sala [...] debe verse claramente la intención de coordinar". El papel de coordinador/a no se cumple porque haya un mandato. Exige una formación y actitud que, si no se poseen, condicionan de manera significativa la realización de la tarea. Según Pichon Rivière (1971) su aporte fundamental consiste en señalar al grupo lo que está sucediendo y conducirlo hacia el tratamiento del tema convocante. Los elementos emergentes, fruto de la ansiedad de los participantes, no deben soslayarse porque son necesarios para reorganizar al grupo e instalar intercambios centrados en la tarea.

3.1.5.3. Los cierres de escena: acuerdos de la SCD.

La SCD tiene una finalidad explícita: lograr el establecimiento de acuerdos entre los/as actores/as para un quehacer educativo que coadyuve al cumplimiento del proyecto

institucional, principalmente en lo que hace a las experiencias que el colectivo docente considera que debe promover con el objeto de concretar una educación integral del alumnado.

En cuatro de las ocho ASCD y en BASCDNO se recogen acuerdos del personal docente. En ASCDNO1 aparecen registrados bajo el título "Temas de la SCD" y aluden a aspectos organizativos y administrativos de la institución (entradas, salidas, reuniones y jornadas de padres, Sistema GURÍ, informes sobre niños de Maestras y técnicos). En las tres restantes solamente se indican como acuerdos: "Compra de materiales didácticos para uso colectivo" (ASCDNO4); "Entrega de los carnés conjuntamente con los Talleristas unos minutos antes de las 13 horas" (ASCDNO5) y "Se establece un protocolo interno de intervención para situaciones de niños con conductas desajustadas" (ASCDNO2). Con respecto a este último acuerdo, ya en BASCDNO se habían explicitado con detalle las conductas a adoptar por los/as niños/as en distintos espacios y tiempos escolares y las acciones de los/as docentes ante incumplimientos, con el objeto de concretar un clima de armonía institucional y de respeto recíproco. M2 expresa que, entre otras cosas, se volvió al asunto porque "Acordamos que los niños pequeños no jugaran a la pelota en el recreo para que se tranquilizaran y hubo gente que no acató", aludiendo de esta forma a colegas que rompieron con lo dispuesto por el colectivo. En el mismo sentido, ED manifiesta: "Algunas veces no se respetan los acuerdos que se vinculan con las normas que se establecen para los niños. Desde el principio del año he insistido en que la escuela es una y debe haber unidad de criterios".

De los datos recogidos se infiere que los acuerdos escritos, pero no siempre cumplidos, se centran en la búsqueda de respuestas del colectivo frente al comportamiento inadecuado de los/as alumnos/as porque es lo que se considera vertebral para llevar adelante la propuesta pedagógica. "Lo más positivo es que en la SCD se han logrado acuerdos sobre el funcionamiento institucional [...] Se hizo un protocolo de disciplina. Parece cosa de escasa trascendencia pero cambió la realidad". (PT3). Más allá que por este testimonio se valore que hubo cambios positivos en la institución, no hay que olvidar que un protocolo es un conjunto de normas de relacionamiento que, desde la visión crítica, sólo tiene su razón de ser si ha surgido de los aportes de todos/as, en este caso del colectivo docente y del alumnado con un claro sentido educativo y no simplemente sancionatorio. Es decir, si son fruto de experiencias en las que intervienen los/as alumnos/as y por las que aprenden a desarrollar actitudes respetuosas para la resolución de conflictos más allá de la escuela (Soler, 1996). Además,

PT3 reconoce que "Los aspectos de funcionamiento son importantes, pero también la planificación de proyectos para que haya una línea del centro".

Otros testimonios dan cuenta de que los acuerdos se labran sobre cuestiones sin incidencia en los aspectos estricta y directamente pedagógicos: "Se arriba a algunos acuerdos sobre la organización de festivales, sobre casos puntuales de niños". (M3); "Se hacen acuerdos para ciertas actividades, la coordinación de un festival o de alguna fecha importante" (PT2); "Hay que tratar de lograr acuerdos sobre el perfil de la escuela [...] qué tipo de niño nos proponemos formar y trabajar juntos en ello" (M1).

M1 pone el acento en lo deseable y aún no concretado: los acuerdos sobre la acción docente en función de finalidades que tengan como centro la educación de la niñez. En el mismo sentido, M2 expresa: "Estuvimos trabajando en enseñanza de Lengua. Se planteó que cada uno hiciera una exposición sobre cómo trabaja; pero no se pudo hacer más; no hubo acuerdos".

Cabe preguntarse en quién/es radica la responsabilidad sobre esta realidad. Las Maestras entrevistadas no dudan en señalar que la Dirección debe tener presencia en lo pedagógico y debe ser una figura estable en la institución. En cambio ED expresa que "Faltan iniciativas de los maestros y la visualización de la importancia de un proyecto. Son creativos en su aula, pero no en cuanto a la institución en general [...] se dice 'podemos hacer tal cosa o tal otra', pero después no se concreta".

Cuando llega el momento de identificar responsabilidades se observan posturas que dejan en evidencia la no asunción de las mismas, la atribución al otro. Las representaciones del colectivo no confluyen en el reconocimiento de la responsabilidad compartida propia de un grupo operativo en el sentido pichoniano. El sistema jerárquico está presente en ED y en los/as docentes de aula entrevistados/as. Para estos/as últimos/as, la responsabilidad es de quien dirige la institución. Por su parte, para ED las Maestras hacen propuestas relacionadas con la escuela, pero luego reducen su acción al trabajo de aula no cumpliendo con lo propuesto a nivel institucional. En definitiva, las representaciones de los/as docentes convergen en la verticalidad de las relaciones y la emplean para justificar la inacción en un doble sentido. Por un lado, los/as docentes de aula se amparan en la verticalidad para responsabilizar a la Dirección que no estaría cumpliendo con su función; por otro, ED coloca sobre las espaldas de aquellos/as el hecho de que el proyecto institucional no se concrete.

3.2. Cooperación en la SCD y planificación del proyecto institucional

El objetivo II de este estudio refiere a la identificación de la existencia de trabajo cooperativo del cuerpo docente en la SCD de la ETE estudiada y su incidencia en la planificación del proyecto institucional.

Desde una postura pedagógica crítica, dicho proyecto tiene su razón de ser en tanto se constituya en un instrumento por el cual se concrete la distribución de saberes socialmente significativos para que el alumnado se sitúe en el mundo en que vive, a la par que se promuevan relaciones mutuas comprometidas con la construcción de una sociedad igualitaria y con justicia social. Las cuestiones que se ponen en juego están vinculadas a la formación física, afectiva, social y ética-moral de los/as niños/as, y no solamente intelectual. En tal sentido, conjuga con una educación de carácter integral.

La SCD de la ETE estudiada cuenta con la ventaja de que el trabajo es desarrollado por docentes con experiencias y formaciones diferentes. Si existe cooperación de los/as actores/as, entendida como relación entre sujetos que comparten finalidades emancipatorias, el fruto de la labor es una producción interdisciplinaria promisorio de experiencias enriquecedoras para los/as educandos/as.

En esta investigación se partió de que el proyecto institucional constituye una de las temáticas centrales de discusión del colectivo docente en la SCD. Es así que se previó analizar si, al planificar en forma conjunta y cooperativa, los/as docentes tienen en cuenta la importancia de que los/as alumnos/as vivan en la clase experiencias que les alejen del formato escolar tradicional, formato que jerarquiza el trabajo intelectual e individual, la relación frontal, la dependencia del/la docente y el aula como único espacio de aprendizaje. Por ello, interesaba identificar la planificación de experiencias en las que el alumnado se organizase en subgrupos, trabajando en régimen de taller, conjugando lo manual y lo intelectual, adoptando decisiones en forma autónoma y compartiendo espacios y tiempos alternativos a los estrictamente escolares.

La organización del alumnado en subgrupos, sea en el grupo clase o en la institución, posibilita el conocimiento y la integración entre pares, el encuentro de puntos de vista y la discusión con argumentos y promete que la obra colectiva sea fruto de la participación. Las

experiencias educativas apoyadas en esta dinámica contribuyen a la formación de sujetos pensantes y activos, a la par que fortalecen los vínculos interpersonales.

Otra característica fundamental de la pedagogía crítica estriba en que la educación aporte a la autonomía personal y grupal, al pensar y hacer por sí mismo, a la toma de decisiones y no a la sumisa obediencia. Las experiencias educativas orientadas a la autonomía del/la educando/a no excluyen la otredad. Exigen la empatía surgida del diálogo intersubjetivo; en el acuerdo, o el desacuerdo, debe haber respeto al pensar y hacer del otro/a.

En la modalidad de taller se trabaja con otros/as. La finalidad es la producción colectiva; no se trata de hacer por el solo hacer, sino de querer hacer. Se construye un proyecto de trabajo y se pone en práctica porque es de interés común. El taller involucra el pensar poniendo en juego el conocimiento ya apropiado y desembocando en la apropiación de nuevo conocimiento. En la educación primaria es un instrumento invaluable para conjugar el trabajo intelectual y manual, reivindicando este último, tan olvidado en el formato escolar tradicional.

Asimismo, la superación de dicho formato también implica valorizar la relación de la institución educativa con otras instituciones superando la clausura que aleja al alumnado de la realidad del contexto. Las experiencias en tiempos y espacios alternativos al salón de clase y a la institución son formativas; dejan huellas significativas en la subjetividad.

Se analiza en este apartado la planificación de experiencias del alumnado que tiene lugar en la SCD viendo si forman parte del proyecto institucional y si las experiencias que se prevén incluyen aquellas para que el alumnado viva en el grupo clase, las intergrupales dentro de la institución y las proyectadas para desarrollar fuera de la institución.

3.2.1. La planificación de experiencias del alumnado en el grupo clase.

En las SCD observadas no se apreció el trabajo cooperativo del cuerpo docente para planificar experiencias a vivir por los/as alumnos/as en el grupo clase. Las temáticas abordadas en dichas instancias, exceptuando la SCD1 destinada a la formación en servicio, fueron de corte organizativo a nivel institucional. Como se señaló en el ítem 3.1.3., la consulta de las ASCDNO tampoco da cuenta de que el colectivo se ocupase en esas instancias de aquel tipo de trabajo.

Con respecto a los testimonios obtenidos en las entrevistas, ED expresa:

Cuando el personal planifica en forma conjunta yo estoy monitoreando y apporto; realizo orientaciones a quienes precisan, ya sea porque lo solicitan o porque considero que les debo aportar. Por ejemplo, a la Tallerista de Literatura la he apoyado para sacar hacia afuera lo que se hizo en el Club de Narradores.

Sin embargo, M3 manifiesta: "En mi caso, coordino con la Maestra del mismo grado y también acuerdo con los Talleristas las temáticas a trabajar en la clase para abordarlas desde diferentes ángulos. Pero siempre fuera de la SCD."

Por otra parte, si bien el tema se centró en el funcionamiento de la SCD, no es menor el hecho de que existan diferencias en lo que refiere al acto de planificar y al papel que juega la Dirección en la planificación de los proyectos de aula de los/as docentes. ED considera que participa con aportes en los procesos de planificación conjunta, cuestión que es contradictoria con lo expresado por M3. ¿Se trata sólo de una contradicción sobre el hecho de planificar que se da en la institución? ¿O se trata de una contradicción sobre la concepción de planificación que luego se traslada al hecho de planificar? ¿Es que para los/as docentes de aula la planificación se vincula con los objetivos, la selección de contenidos y su enseñanza y que para la Dirección se relaciona más con aspectos organizacionales? Los testimonios mencionados, más allá de las contradicciones, dan cuenta de una complejidad que podría ser objeto de futuros estudios.

En el mismo sentido que M3, PT3 informa: "Planificamos en forma conjunta con las Maestras que son Talleristas y con el profesor de Artes Visuales porque tenemos las oportunidades de tiempo y las inquietudes. Llegamos bien temprano y estamos en un ambiente en que es más fácil coordinar". Por su parte, al preguntar a PT1 cuándo planifica en forma cooperativa aclara: "Tenemos diálogo con otros docentes en espacios improvisados".

Lo expresado evidencia una ausencia muy importante en la SCD: la inexistencia de cooperación de Maestras y Profesores/as Talleristas al definir la propuesta de cada clase y la traslación de esta tarea específicamente pedagógica, en el mejor de los casos, a espacios y tiempos alternativos.

Por un lado, los/as informantes son conscientes de que planificar con otros/as docentes es lo esperable y deseable, fundamentalmente por lo que significa para la formación integral de la niñez. M1 expresa:

Tiene otro significado para el docente, pero fundamentalmente para los niños, la educación pensada por los educadores. El Profesor de Ed. Física aportará sobre el desarrollo físico, el de arte aportará desde las distintas corrientes artísticas, el de inglés desde la lengua de otra cultura.

Vinculado a este tema, PT3 agrega: "Se promueven experiencias más enriquecedoras porque sumas puntos de vista y se ve la integración de contenidos [...] los niños se suman a las propuestas. Además se logran mejores resultados de aprendizaje. Lo he experimentado en SCD de otras ETE". La primera parte del testimonio recupera la importancia de la cooperación docente al concretar una educación basada en la experiencia infantil, no solo porque se favorece la presentación del conocimiento desde distintas y mancomunadas miradas, sino porque además despierta el interés de los/as educandos. La entrevistada finaliza expresando categóricamente que en el 2017 no participó de esta modalidad de trabajo. Detrás de lo dicho estaría la idea nostálgica de que los deseos distaron de concretarse en la institución estudiada.

Por otro lado, se da el caso del/la que asume naturalmente que la tarea de educar es cosa de cada uno/a y que, por ende, dista de estar aportando al trabajo cooperativo que coadyuva a la autonomía profesional. En un marco pedagógico crítico, la autonomía es una cuestión de relaciones, no de independencia y soledad (Contreras, 1997). Contrariamente PT2 expresa: "No planifico mucho con otros docentes. He desarrollado actividades bastante individuales [...] cuando llega el relevo, comento a las Maestras lo que he trabajado, pero no lo hago metódicamente." Se hace necesario remarcar que la responsabilidad no estriba únicamente en quien adopta esta postura; también es cometido del resto del colectivo docente conformar un grupo de trabajo comprometido con la superación del formato escolar tradicional y empeñado en el desarrollo de la autonomía profesional.

PT2 agrega: "Con los que tengo más contacto es con los Talleristas, porque los restantes vienen a las 13 y no tenemos posibilidades de coordinación". Lo que muestra que en su representación no está presente que en la ETE existe un espacio específico para coordinar la acción educativa del cuerpo docente. No obstante, debe recordarse que en las representaciones no incide solo el conocimiento compartido, sino también la historia personal de cada sujeto (Moscovici, 1979), que define y marca actitudes del individuo. Se reconoce entonces otro motivo para resaltar la responsabilidad del colectivo que integra la SCD. Desde una visión crítica, éste debería aportar para la puesta al descubierto del peso que las biografías personales tienen en el ejercicio de la profesión.

Por lo expuesto, la planificación de experiencias educativas para el alumnado en el grupo clase no tiene lugar. En el mejor de los casos si cada docente, en forma individual o con otros/as, planifica una propuesta apoyada en dichas experiencias, lo hace haciendo uso de otros tiempos y espacios, desvirtuándose una de las finalidades propias de dicho ámbito institucional.

3.2.2. La planificación de experiencias intergrupales del alumnado en la institución.

El proyecto institucional comprometido con un nuevo formato escolar, superador del tradicional, se caracteriza, entre otras peculiaridades, por el hecho que la acción educativa no solo se desarrolla en el aula sino en otros espacios de la escuela y porque promueve la relación entre pares más allá de los/as que integran el grupo clase. Ello habilita experiencias intergrupales de alumnos/as que comparten intereses, se integran y embarcan en proyectos cooperativos, piensan en forma argumentada y toman decisiones de manera autónoma. El taller se presenta como la dinámica más apropiada porque los/as alumnos/as trabajan pensando y piensan mientras trabajan.

Tanto la planificación conjunta como las experiencias intergrupales conducen a la consolidación del sentido de pertenencia de alumnos/as y docentes a la institución educativa y a encontrar un significado para la escuela más allá de la enseñanza y los aprendizajes de las disciplinas tradicionales.

En la SCD2 el colectivo abordó, en la segunda parte del encuentro, la planificación de una kermés a realizar en día sábado. Surgió como iniciativa de la Dirección y de los restantes integrantes de la Comisión de Fomento Escolar con las finalidades de ofrecer una jornada de encuentro familiar y de recaudar fondos.

En la misma, el colectivo acordó que la diversión forma parte de lo educativo y, desde sus diferentes formaciones, Maestras y Profesores/as Talleristas coordinaron propuestas de juegos para el alumnado explicando las instrucciones para su realización. Aunque no tuvo lugar una discusión que implicase la introducción del taller como dinámica para enseñar y aprender, se realizó una nómina de los contenidos programáticos que cada docente podría abordar en el aula en forma previa y posterior. El testimonio de ED indica que actividades de este tipo han sido planificadas en el marco de la SCD en distintos momentos del año:

Todas las jornadas abiertas [con invitación a padres] se planificaron en la SCD: la referida al Día de la Mujer, al Día del Libro, al 19 de junio, a la muestra de Teatro, a la kermés. Coordinaron Maestros y Talleristas. A lo largo del año se han dado cinco o seis instancias en las que todo el personal coordina.

En el mismo sentido, PT2 expresa que en la SCD: "Se hacen preparativos para ciertas actividades [...] Para el Día del Libro se hicieron varias actividades: representación de cuentos, coreografías, canciones [...] También se trabajó para las conmemoraciones del 19 de Junio y del 18 de Julio, para la kermés". Estas instancias de encuentro en la institución generalmente desembocan en un trabajo cooperativo en el que los/as Profesores/as Talleristas, por su formación específica, realizan aportes que se orientan hacia el abordaje de contenidos artísticos y de desarrollo físico de la niñez, y no solamente hacia los contenidos "escolares" identificados con las disciplinas tradicionales. En este sentido, sus aportes serían consistentes con el concepto de educación integral (Figari, 1965) del alumnado.

Por su parte, PT1 expresa: "Cuando hay un objetivo definido participamos todos. A veces cuesta iniciar la planificación de proyectos, por ejemplo, la kermés, el festival, porque hay Talleristas a los que les corresponde participar sólo en dos salas al mes". Este testimonio identifica como un obstáculo la falta de continuidad de trabajo de la totalidad del colectivo en la SCD; no obstante agrega: "Los acuerdos se logran [...] los alumnos aprenden más desde estas vivencias".

La planificación de experiencias que involucran a alumnos/as de diferentes edades, grados y grupos escolares interactuando dentro de la institución, aunque se dio solamente en ocasiones puntuales, formó parte de la SCD.

Sin embargo, no es reconocida como valiosa por M1 y M2. Las razones podrían radicar en que no se las vincula con la enseñanza de contenidos programáticos orientados estrictamente al desarrollo intelectual del alumnado, con las demandas sociales sobre la función tradicional de la escuela y/o con la formación inicial de los/as profesionales de la educación. Así, M2 expresa: "No se dan espacios para planificar con otros docentes en la SCD. Se hace en el recreo y fundamentalmente con las Maestras de clase del mismo nivel. Por ejemplo elaboramos un proyecto de Escritura con la Maestra Secretaria." M1 coincide y agrega:

Nunca se planteó el tema de la planificación conjunta en la SCD. [...] Con la Maestra paralela y la Secretaria trabajamos en talleres internivelares de Escritura. Cada una toma un subgrupo

de niños con el mismo nivel de rendimiento y trabajamos durante media jornada una vez a la semana.

En los testimonios de M1 y M2 no se reconocen como experiencias educativas del alumnado las que se planifican en la SCD cuando se organizan jornadas de integración institucional (conmemoración de fechas del calendario escolar, kermeses y festivales) en las que se invita a las familias. En cambio, se valoran los talleres con los que se abordó la enseñanza de la escritura de los/as niños/as de diferentes grupos del mismo grado que desarrollaron las Maestras de clase y la Maestra Secretaria.

Las experiencias intergrupales en la institución contribuyen fundamentalmente al desarrollo social y ético-moral y consolidan los vínculos afectivos de la niñez, aspectos que no pueden ser soslayados cuando el propósito es brindar una educación integral y cuando el colectivo apuesta a un formato institucional alternativo al tradicional.

El valor atribuido a la planificación de las mismas no es compartido por la totalidad del colectivo docente. Los/as Talleristas, coincidiendo con los planteos de Larrosa (2011), destacan la importancia de las experiencias intergrupales por las huellas que dejan en cada alumno/a en cuanto a actitudes solidarias. Las Maestras entrevistadas no estarían identificándolas de igual forma y, en su lugar, reconocen la valía de la planificación que se dio fuera de la SCD y, específicamente, en torno a la enseñanza de la Escritura.

Esta desigual valoración podría estar ligada a las formaciones e historias personales diferentes de los/as integrantes del colectivo docente y con la escasa presencia de discusiones en la SCD sobre la función de la escuela en un formato alternativo y sobre la cooperación imprescindible en la elaboración de un proyecto institucional direccionado hacia la ya citada educación integral del alumnado (Figari, 1965). La voz de M3 es elocuente: "Quizá nuestra formación incide. Los Maestros no fuimos formados para trabajar con otros". Aunque la formación inicial tuviera definitiva incidencia en las prácticas docentes -asunto puesto en cuestión por Davini (1997, p. 95)- otros factores podrían haber concurrido para modificar la realidad. La teoría de Pichon Rivière (1985) pone de relieve que aprender siempre está inscrito en la trama vincular y los/as docentes tienen, en otros ámbitos y con otros/as agentes, la posibilidad de continuar sus procesos de formación. La SCD es un espacio privilegiado a dichos efectos.

En definitiva, aunque en algunas ocasiones la planificación de experiencias intergrupales del alumnado tuvo como escenario la SCD, no existen evidencias para afirmar que en ella haya tenido presencia el ejercicio de *autosocioanálisis* del colectivo docente, del que habla Edelstein (2011) citando a Bourdieu. Ello hubiera permitido el diálogo intersubjetivo entre docentes, fundamental para que el colectivo acuerde una concepción pedagógica, construya un proyecto institucional emancipatorio y defina el tipo de experiencias del alumnado a planificar para coadyuvar a su educación integral.

3.2.3. La planificación de experiencias del alumnado fuera de la institución.

Un formato escolar alternativo al tradicional, enmarcado en la pedagogía crítica, se instaaura si la escuela se concibe situada en la realidad y en continua interacción con su contexto. Por ello, se incluye en este estudio el análisis de la planificación de experiencias del alumnado fuera de la institución que tiene lugar en la SCD, sea porque se prevén conjuntamente con otras instituciones por iniciativa de estas, sea porque se proyectan realizar en otras instituciones con las que la escuela coordina.

En las SCD observadas no se apreció el trabajo cooperativo del colectivo docente planificando las experiencias educativas aludidas; sin embargo, en las entrevistas se recogieron testimonios que dan cuenta de su existencia.

La totalidad de los/as entrevistados/as confirma que el proyecto "Actividades Acuáticas", por el que el alumnado de primero y sexto año escolar hace uso de las instalaciones del Anexo de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) una vez a la semana en horas de la mañana, ha resultado fructífero. Este proyecto permitió el trabajo cooperativo y coordinado de Maestras y Profesoras de Educación Física. Los/as niños/as aprenden natación y simultáneamente se propicia en el aula "el trabajo con la respiración, la higiene, los hábitos, las forma de relacionarse con otros". (M2).

También se han encarado acciones conjuntas con la Asociación de Rugby dirigidas a escolares de cuarto y quinto año. M3 expresa: "Las Profesoras de Educación Física desarrollan proyectos con otras instituciones, pero son coordinados fuera de la sala. Luego vienen e informan en la SCD". Las experiencias fuera de la escuela y relacionadas con el deporte suman a los procesos educativos del alumnado atendiendo a su desarrollo físico el cual, si no ha estado olvidado, no siempre cuenta en el local escolar con los espacios y

materiales necesarios y adecuados. Además, este tipo de experiencias ofrece oportunidades para el abordaje de otros contenidos escolares por parte del nutrido y diverso cuerpo docente de una ETE. Sin embargo, su planificación colectiva no tiene lugar en la SCD estudiada. Allí "Se da el puntapié inicial; después los docentes se ocupan de redondear en su casa". (ED). Según PT3 ese puntapié que se acuerda en la sala se reduce a "Lo relativo a qué grupos van, en qué horario, quién acompaña a los niños, cómo se hace la ida a la ACJ [...]". Se reafirma así que son los aspectos organizativos los que se definen en la SCD esfumándose la posibilidad de que, a través de la cooperación, los/as docentes rompan las rígidas líneas que dividen a las disciplinas escolares dando lugar a enfoques integradores.

En este mismo sentido PT2 expresa "Yo planifiqué con otras instituciones, por ejemplo la ida al Laboratorio Tecnológico del Uruguay de los niños de quinto y sexto año, pero no se trató en la SCD". Se ratifica que los asuntos estrictamente pedagógicos no sólo se resuelven en otros tiempos, sino por iniciativa individual. Funciona el voluntarismo (Freire, 1996) intentando salvar situaciones que deberían ser objeto de reflexión crítica y decisión colectivas en el espacio especialmente destinado a ello.

En alguna ocasión, la iniciativa proviene de otras instituciones:

Hubo una propuesta de un colegio privado que se concretó a medias. La idea era recolectar libros en el barrio y sacarlos a la calle para que la gente los levantara y los leyera. Los alumnos del colegio vinieron [...] a donar libros; pero no se pudo organizar la movida por falta de tiempo. (PT3).

Lo expresado permite identificar que son los/as Profesores/as Talleristas quienes presentan inquietudes para promover experiencias de la niñez fuera de la escuela. Esta situación se da probablemente porque consideran que trasladar las actividades del alumnado a otros espacios sociales genera vínculos y produce aprendizajes. Sus propuestas albergarían cierta esperanza de transformar el formato tradicional caracterizado por la clausura institucional. Esta idea está latente en la opinión de ED: "Las iniciativas son más frecuentes entre los Talleristas para propuestas diferentes y actividades que salen de lo común [...]; son más creativos".

Si bien el testimonio de ED da cuenta de que los/as Talleristas ponen en juego su potencial imaginativo para proveer a los/as alumnas de experiencias educativas fuera de la institución, otros señalan que "Las que más coordinan con otras instituciones son las Profesoras de Educación Física porque tienen una coordinadora de su especialidad". (M1).

Subyace a este argumento que la responsabilidad recae en la Dirección de la SCD quien, por mandato del sistema educativo, debería encargarse de realizar la tarea de coordinar y no la estaría cumpliendo. Se reitera la traslación de responsabilidades sobre lo que ocurre en la SCD en un juego de "toma y daca" que parece no tener fin y que muestra a un colectivo no siempre cooperativo en su funcionamiento en lo que atañe a lo estrictamente pedagógico y que no se asume como corresponsable del quehacer institucional.

3.3. Relación entre la SCD y el desarrollo de la autonomía profesional

La autonomía profesional de los/as docentes constituye un proceso que debe iniciarse con la reflexión durante la formación inicial y que debe continuarse a lo largo del desempeño de la carrera conjugando dialécticamente reflexión y acción (Davini, 1997). Dicha autonomía, no se construye en forma individual, sino en la relación con otros/as como consecuencia de una voluntad común (Contreras, 1997). Es conquista colectiva acuñada por el interés de emanciparse de lo que en educación aparece como "natural", de sortear los condicionamientos que impiden un juicio libre dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la educación, de sentirse integrados/as con los/as colegas y de trabajar para obtener el respeto de la sociedad.

En el estudio realizado se intentó identificar cómo visualizan los/as actores/as la relación que guarda la SCD con el desarrollo de la autonomía profesional, si consideran que el colectivo docente tiene, en este ámbito, posibilidades de concretar independencia intelectual y de dignificar su trabajo.

En cuanto a la independencia intelectual se trató de reconocer si todos/as los/as integrantes del cuerpo docente, en situación de igualdad, participan en la toma de decisiones a nivel institucional y, si una vez adoptadas estas, se reflexiona valorando su relevancia y pertinencia en lo pedagógico.

Con respecto a la dignificación del trabajo docente, se consideró oportuno identificar si en la SCD hay preocupación del colectivo por la continuidad de la formación docente y si la planificación educativa es concebida como un proceso a través del cual los/as docentes ponen en juego su capacidad imaginativa de la que emerge la creatividad en su labor.

La independencia intelectual y la dignificación del trabajo docente, como caminos para el desarrollo de la autonomía profesional, están intrínsecamente vinculadas porque las

decisiones de los/as docentes no pueden surgir de forma unilateral y espontánea, necesitan del escrutinio del colectivo y del rigor que ofrece la continuidad de la formación profesional. Por añadidura, un cuerpo docente es autónomo si, entre otros aspectos, pone en juego sus conocimientos para planificar una labor educativa creativa.

Como consecuencia de la importancia de los aspectos señalados, en el trabajo de campo se recogieron datos sobre los cuales se reflexiona a continuación.

3.3.1. La SCD y la independencia intelectual de los/as docentes.

En un enfoque pedagógico crítico, la independencia intelectual de los/as docentes alude a la capacidad del colectivo de tomar decisiones justificadas por el deseo de avanzar en el ejercicio de la ciudadanía crítica (Giroux, 2012) y de promover ciudadanía crítica en el alumnado al que están educando. La escuela, como espacio público, es un valioso campo para dicho ejercicio de educadores/as, y lo es también para los/as alumnos/as en tanto aquellos/as planifiquen experiencias educativas con dicha cualidad.

Las decisiones estrictamente pedagógicas vinculadas con el proyecto institucional y con un formato escolar superador del tradicional no tuvieron presencia significativa en las SCD observadas ni en las ASCD consultadas y se convierten en un reclamo. Así M3 opina:

[...] Se dan discusiones extensas pero no se resuelve nada. Por ejemplo, hay quienes sólo reconocen instancias de enseñanza si hay reducida movilidad de los niños, actitud de escucha permanente, trabajo solo en el cuaderno de clase. No se entiende por parte de algunos docentes que el taller se aviene con cualquier área de conocimiento.

Una vez marcada como finalidad del proyecto institucional la formación de sujetos críticos, autónomos y solidarios, las modalidades de enseñanza deberían ser el asunto inmediato a tratar, porque se ligan con el tipo de experiencias educativas a propiciar en los/as niños/as. En el taller se trabaja conjugando pensamiento y acción, se produce colectivamente aquello que es de interés común y se promueve el respeto a la alteridad. Lo expresado por PT1 desemboca en un similar significado: "Un taller genera una dinámica diferente al hecho de tener a los niños sentados en el salón [...] El taller es más descontracturado. Hay más juego, más movimiento en la escuela, más circulación e intercambio; es más vivo".

Cabe preguntarse por qué si existen integrantes del cuerpo docente con estas concepciones, las mismas no se discuten en la SCD. El debate podría conducir al arribo de acuerdos y a encaminar el proyecto institucional hacia prácticas educativas coincidentes con un nuevo formato escolar.

La toma de decisiones en la SCD tiene cabida cuando las temáticas se relacionan más con la organización institucional que con la dimensión pedagógica. Ello fue observado en las SCD2, en que se trabajó en un protocolo de intervención en casos de niños/as con problemas de conducta y en la planificación de una kermés. Algo similar ocurrió en la SCD3, en la que se comenzó a abordar la evaluación institucional final y la preparación de un festival. En esta última, bajo el tema evaluación institucional, la discusión y los acuerdos volvieron a centrarse en el protocolo.

La consulta de las ASCDNO1 y ASCDNO2 revela un similar panorama pues se adoptan normas para asegurar un clima institucional armonioso; en el mismo sentido, en el BASCDNO se definen sanciones para el alumnado que no cumple con aquellas.

De todas formas, las voces que se alzan al tratar las cuestiones organizativas no corresponden a la totalidad del cuerpo docente. En las SCD observadas hay quienes permanecen silentes y/o ausentes en forma casi permanente y, por lo tanto, no asumen la tarea ni se asumen actuando en el marco de un grupo operativo. Por un lado, ED manifiesta: "En la sala, el colectivo toma decisiones y se reflexiona sobre ellas"; por otro, PT3 expresa: "Se adoptan algunas decisiones con participación reducida". A lo que M3 agrega: "A veces se toman decisiones, pero no siempre se cumple con lo decidido o se dan discusiones extensas pero no se resuelve nada [...]".

El testimonio de PT3 corrobora que en las SCD no se escuchan las voces del conjunto de integrantes, lo que lleva a preguntarse por la promoción que realiza quien coordina y por la corresponsabilidad del resto de los/as participantes para concretar el diálogo intersubjetivo necesario para pensar con independencia y crecer en autonomía. Asimismo es preocupante la existencia de representaciones sobre la ineficacia de la SCD en lo pedagógico sin que se convierta este en un tema polémico a abordar por el colectivo.

Sobre la reflexión posterior a la toma de decisiones, M2 contradice a ED cuando manifiesta: "Se vuelve a las decisiones en la Sala de Coordinación, pero no para reflexionar y evaluar, sino más bien como forma de control". La idea de control condice con la permanencia de lo instituido y, por lo tanto, con la negación de las posibilidades transformadoras; está divorciada de la reflexión y conduce a la asunción de conductas que eviten la sanción normalizadora. Desde el enfoque crítico se combate la idea de control exterior a los/as actores/as por ser el mecanismo privilegiado de mantenimiento del *statu quo*. La SCD emerge como dispositivo para el cambio y debería ser sentida y vivida por sus actores/as como un espacio para la independencia intelectual.

3.3.2. La SCD y la dignificación del trabajo docente.

La realidad señala que la docencia se desarrolla en un contexto adverso y problemático; no cuenta con el profundo reconocimiento social de otrora. El/la docente necesita ser dignificado/a recuperando el merecimiento de valor por la tarea que realiza.

Si bien la sociedad y el sistema educativo deben asumir con responsabilidad la mejora de las condiciones de trabajo docente y la modificación de su visión valorativa sobre el ejercicio de la profesión, la dignificación es el resultado de un juego dialéctico en el que pesan también la reflexión y la acción de los/as propios/as profesionales.

De los diferentes aspectos vinculados con la dignificación docente que podrían ser abordados en la SCD, se indagaron los que se relacionan con la preocupación del colectivo por la planificación educativa, en tanto proceso a través del cual se pone en juego la capacidad creativa, y con la continuidad de la formación profesional, como herramienta para la reflexión crítica. (Freire, 1987).

La planificación educativa en su dimensión pedagógica tuvo escasa presencia. Ello se observó en la SCD2 y SCD3 y fue avalado por los testimonios recogidos y analizados en 3.2. y 3.3.1, que se complementan con la siguiente expresión de PT1: "Participo en la planificación con otros docentes, pero fuera de la sala. Uno plantea una iniciativa; otro dice que le gustaría trabajar contigo; se definen objetivos desde el lugar de cada uno y se ven los contenidos a abordar".

Por un lado, en la observación de las SCD no se hallaron evidencias claras y contundentes de la existencia de planificación cooperativa. Por otro, los/as entrevistados/as manifiestan que se planifica en otros tiempos y espacios y, por añadidura, muestran diferencias en sus representaciones sobre el significado de la acción de planificar. En consecuencia, el cuerpo docente no estaría concibiendo a la SCD como espacio para la planificación como proceso mental en el que, a través de la imaginación, se originan propuestas educativas creativas en forma colectiva.

La planificación cooperativa implica una ruptura con el individualismo que caracteriza al formato escolar tradicional, como también se constituye en un instrumento para evitar que la rutina y la improvisación sean las notas que dominen el quehacer institucional. Al decir de Gimeno Sacristán (1996), la planificación guía la práctica docente de unos/as

actores/as específicos y en el marco de circunstancias concretas, lo que enfatiza el carácter crítico y creativo de la acción de planificar.

Al mismo tiempo, la reflexión en su relación dialéctica con la acción docente impide la división, denunciada por Apple (1987, 1996), entre quienes planifican la educación y los que la ejecutan. En este sentido, contribuye a la recuperación de la condición de profesionalidad.

La importancia de la reflexión crítica cooperativa estriba en que sus efectos se reflejan hacia fuera de la institución educativa y no sólo a la interna del colectivo docente. El debate, la adopción de decisiones y la asunción de responsabilidad sobre las propias acciones constituyen experiencias que dejan huella en los/as docentes y que hacen que, en el escenario social, el ejercicio de la profesión sea valorado. Los/as educadores/as se juegan el reconocimiento social no sólo con lo que hacen, sino con lo que hacen y piensan como colectivo frente a la complejidad de lo educativo y su contexto.

Se da la paradoja de que la planificación docente, siendo excelente pretexto e instrumento del colectivo para coordinar, no tenga relevancia en la SCD. Las adversas condiciones del ejercicio de la profesión (remuneración injusta, sobrecarga de tareas, hostiles clima y contexto material de trabajo, inestabilidad laboral), que no dependen de los/as docentes, no deben ser invisibilizadas. No obstante, debe señalarse que el desaprovechamiento de la SCD por parte de sus actores/as directos/as desdibuja un aporte fundamental que podrían realizar en pos de la dignificación de la docencia.

Respecto a la continuidad de la formación profesional, la SCD1 fue dedicada a una instancia de actualización en la enseñanza de las Ciencias Sociales y estuvo a cargo del IFS del CEIP. El análisis documental muestra que dicha actividad se inscribió en un proyecto. Se transcribe lo registrado en ASCDNO3:

Presentación del Equipo de Formadores en Ciencias Sociales del IFS y del colectivo docente. Los docentes Talleristas participarán de las cinco jornadas previstas. Tal como se había acordado con los Formadores, se abordaron conceptos de cultura y sociedad. Se analiza la red conceptual para el área del Programa 2008. Se definen en talleres los conceptos de cultura y sociedad, los que son analizados posteriormente con todo el colectivo. Se trabaja el macro concepto tiempo histórico en relación a los conceptos específicos de nomadismo y sedentarismo.

El cronograma planificado facilitó la presencia de los/as Profesores/as Talleristas que, como ya se aclaró, no participan en todas las SCD. No aparece en el acta si se trata de un

acuerdo del colectivo. Pero lo expresado por PT3: "Me parecen muy importantes los cursos que se dan en la SCD", indicaría aceptación de la formación permanente.

Lo transcripto en ASCDNO3 también da cuenta de la previsión de tratar lo conceptual disciplinar como preámbulo a la toma de decisiones sobre la enseñanza y del empleo del PEIP como material bibliográfico sobre el que los/as docentes deben volver como marco curricular de referencia de sus prácticas educativas.

En la SCD1 el colectivo docente, como ya fue expresado en 3.1.1.2., se apeló al régimen de asamblea alternando con la producción en subgrupos, lo que redundó en la participación democrática pues dio lugar a la expresión de diferentes voces. Los/as Formadores/as del IFS propusieron trabajar en la Didáctica de las Ciencias Sociales abordando la enseñanza de la temática "Riesgo ambiental" a partir de un estudio de caso (fenómeno sísmico en Oaxaca, México) desde un enfoque social crítico.

El encuentro se inició con un intercambio por el que los/as docentes expusieron sus ideas sobre los contenidos a enseñar y sobre sus conocimientos disciplinares en Geografía. Prosiguió con el análisis de materiales bibliográficos didácticos actualizados, que se realizó en subgrupos, y con la puesta en común de lo producido por estos.

A lo largo del desarrollo de la actividad, los/as Formadores/as intercalaron la exposición de diapositivas sobre un modelo didáctico para el tratamiento de contenidos de enseñanza relacionados con el tema y propiciaron un intercambio para el análisis comparativo entre dicho modelo y las prácticas concretas relatadas por las Maestras, haciendo uso de uno de los dispositivos de formación señalados por Edelstein (2013).

La sala fue efectivamente coordinada: los/as Formadores/as del IFS se enfocaron en ayudar al cuerpo docente a cumplir con la tarea, como corresponde en un grupo operativo al estilo pichoniano. Se apostó a la reflexión, haciendo emerger obstáculos epistemológicos, y al establecimiento de acuerdos en lo conceptual disciplinar y en lo relativo a la enseñanza.

La dinámica atrajo al colectivo docente, siendo esta la única SCD observada en la que los/as participantes se dispusieron a tomar notas, y efectivamente las tomaron, lo que evidencia el interés en los aportes.

Los/as informantes coinciden en la diferencia entre estas instancias, que cuentan con coordinación externa que contribuye a la formación permanente de los/as docentes, y otras SCD. Así M3, coincidiendo con M1, expresa: "En general, no se promueve el desarrollo profesional, con la excepción del curso de Ciencias Sociales".

La ausencia de actualización profesional en otras SCD se sustrae también de lo manifestado por ED:

Sé que la Sala de Coordinación está pensada como un espacio de aprendizaje; pero no es fácil porque lo que prima es lo urgente. Por ello me pareció muy bueno integrar el curso de Ciencias Sociales, porque es una forma de contar con un aporte teórico. El curso fue propuesto por la Inspección y aceptado por los Maestros.

En el testimonio que se cita a continuación vuelve a marcarse que lo urgente desplaza a lo importante. "La formación docente se promueve, pero podría haberse hecho mucho más [...] No ha sido algo muy efectivo este año". (PT3).

Como han expresado Edelstein (2011, 2013) y Davini (1997), el ejercicio de la docencia exige una formación permanente, complementaria de la inicial, dado que los conocimientos y saberes de la profesión deben ser deconstruidos y enriquecidos para oficiar como marco en la atención de las cambiantes y complejas prácticas educativas.

La SCD es un ámbito privilegiado para con la mencionada finalidad, parcialmente cumplida en este caso por lo antes expuesto. Se suma a ello que, cuando se apeló a la formación permanente, la demanda no surgió de los/as participantes y no fue la Dirección, quien ejerce la coordinación por mandato del sistema educativo, la que se encargó de coordinar, sino agentes externos/as a la institución.

En suma, el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo permitió dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Con respecto a las representaciones del cuerpo docente sobre el funcionamiento de la SCD, los/as actores/as coinciden en que si bien los temas pedagógicos deberían ser el centro de atención de la SCD, los predominantes son los relativos a la organización escolar. Ello sería consecuencia de la falta de discusión acerca del *habitus* docente y, por ende, del encubrimiento involuntario de sus potencialidades transformadoras.

En relación a la existencia de trabajo cooperativo entre Maestras y entre Maestras y Profesores/as Talleristas en la planificación del proyecto institucional, dicho trabajo ocupa un lugar residual que solo se visualiza cuando el colectivo se dispone puntualmente a planificar experiencias del alumnado para ser compartidas en jornadas de integración con las familias como kermeses o actos escolares.

Por último, al analizar las explicaciones de los/as docentes sobre la SCD y su incidencia en el desarrollo de la autonomía profesional se concluye que, según los/as participantes, la SCD ha contribuido en dicho sentido en las ocasiones en que tuvieron lugar instancias de formación y en que la coordinación estuvo a cargo de agentes externos. Reconocen que hay otras temáticas que coadyuvarían a la autonomía profesional; pero estas no formaron parte de las restantes salas porque la definición de la agenda, los asuntos a abordar, la forma de organización del cuerpo docente y la coordinación de la SCD son responsabilidad de la Dirección, a la que no se cuestiona por tener a cargo estas tareas sino por la forma en que da cumplimiento a las mismas.

Conclusiones

En el marco de la pedagogía crítica, la SCD de una ETE constituye un dispositivo fundamental para que el colectivo docente avance hacia un formato escolar superador del tradicional por el que se apueste a la formación de ciudadanía comprometida con un proyecto social emancipatorio. La praxis freiriana en este ámbito se concreta cuando los/as profesionales de la educación reflexionan sobre sus prácticas, son conocedores/as del peso del *habitus* docente que orienta el quehacer institucional y ponen en cuestión sus representaciones, operan como grupo, trabajan cooperativamente en la elaboración del proyecto institucional y desarrollan su autonomía profesional.

A nivel explícito, los/as Maestros/as y Profesores/as muestran adhesión a este enfoque pedagógico. No obstante, y en tanto no se evidencian cambios significativos en la realidad escolar, cabe preguntarse si las representaciones y las prácticas del colectivo docente son coherentes con dicho marco.

Por las razones mencionadas, se intentó hallar respuesta a tres cuestiones vinculadas con la SCD de una ETE, a saber: ¿Cuáles son las representaciones del colectivo docente sobre el funcionamiento de la SCD en la que participa? ¿Qué lugar tiene en este espacio el trabajo cooperativo en pos del diseño del proyecto institucional? ¿Qué explicaciones aportan los/as docentes respecto al aporte de la SCD en el desarrollo de la autonomía profesional?

En primer lugar, el examen de las representaciones del colectivo docente de la ETE estudiada evidencia la predominancia de una visión jerárquica y, por lo tanto, disonante con la perspectiva cooperativa. Ello obstaculiza que los/as integrantes de la SCD funcionen como un grupo operativo en el sentido pichoniano. Según surgió de las observaciones realizadas y se confirmó en las entrevistas, la visión aludida es compartida no apreciándose atisbos de cuestionamiento. De esta forma se concretaría en la práctica el concepto de *habitus* de Bourdieu (1991): la interiorización de lo social en los individuos, funcionando como disposición adquirida, duradera, no cuestionada y, por lo tanto, difícil de erradicar si no es objeto de reflexión por parte del colectivo.

La reflexión lúcida sobre el *habitus* docente podría desembocar en el descubrimiento de incoherencias entre lo que se piensa y lo que está detrás de lo que se piensa y entre lo que se piensa y lo que se hace, como también en las potencialidades transformadoras. Ciertamente es

que ser consciente de las propias representaciones es una tarea que puede resultar dolorosa porque requiere la capacidad de soportar las propias contradicciones. Pero, desde una postura pedagógica crítica es imprescindible el ejercicio que contribuye a arrojar luz sobre los más internos y profundos significados, los hace emerger y los pone en cuestión.

El colectivo docente de la ETE coincide en que corresponde al Director desempeñar el papel de coordinador por ser el líder de la institución. La idea de liderazgo es aceptada y no condice con el funcionamiento de un grupo operativo al estilo pichoniano ni con el concepto de cooperación, entendido como un esfuerzo conjunto para la consecución de un fin que es de interés común (Johnson *et al.*, 1999). La SCD no funciona como un espacio en el cual se aliente y espere la expresión de la voz de todos/as y se contribuya al desarrollo de la autonomía profesional.

Detrás de la aceptación de que corresponde a la Dirección la elaboración de la agenda de la SCD y del no cuestionamiento de la falta de antelación en el conocimiento de la misma, también se refuerza la representación de que las responsabilidades corresponden al líder obstruyendo la participación crítico reflexiva y la promesa de aportes de los/as docentes que es característica de la pedagogía freiriana.

En el marco de la obra de Pichon Rivière (1971), las tareas propias de la coordinación son acompañar en la tarea, ayudar a pensar, contribuir en la construcción de aprendizajes y, en definitiva, cooperar en el logro y síntesis de acuerdos. En la SCD estudiada dichas tareas están desdibujadas. El colectivo es consciente del problema, pero no muestra determinación para transformar la realidad. Las representaciones de los/as docentes de aula indican la asunción de responsabilidades profesionales dentro de su salón de clase, casi "a puertas cerradas"; pero una lábil o nula asunción de responsabilidades a nivel escuela. La conjunción de varios factores podría estar incidiendo en esta situación, entre otros: la no posesión de herramientas teóricas y práctica para asumir transformaciones, el temor a la sanción institucional en un sistema educativo verticalista, la adaptación al *statu quo* a través de la queja reiterada y la oposición pasiva como forma de supervivencia frente a las adversas condiciones en que se desarrolla la labor (los bajos salarios, el multiempleo, la intensificación y descualificación del trabajo, el desgaste en el ejercicio de la profesión) y la baja consideración social del trabajo docente.

En segundo lugar, en los temas tratados en la SCD se aprecia recurrencia de los asuntos organizativos, definidos por la urgencia más que por su relación con el proyecto institucional, una educación integral para el alumnado y el desarrollo profesional, aspectos directamente pedagógicos. Se aprecia la disconformidad de la mayoría de los/as docentes con esta situación. No obstante, las representaciones son contradictorias porque por un lado se marca cómo debería funcionar la SCD y qué asuntos deberían ser objeto de deliberación; pero, por otro, se diluye el compromiso del colectivo para transformar la realidad.

El proyecto institucional constituye una de las temáticas centrales a la que el colectivo docente debe abocarse en la SCD de una ETE. En el estudio realizado no hay evidencias de que los/as docentes -poseedores/as de diferentes historias de vida y formación- planifiquen cooperativamente experiencias educativas para el alumnado en consonancia con un formato escolar superador del tradicional y con una educación de carácter integral.

El valor de la experiencia radica en la huella que deja en el sujeto; lo que se aprende a través de ella pervive, deja rastro, transforma. Las experiencias, fundamentalmente en la niñez, son constructoras de subjetividad. Desde esta se da sentido y se valora el mundo y, por lo tanto, se adoptan o no decisiones, se hace o no se hace, se dice o se calla, se participa o se permanece paralizado/a.

En este colectivo docente, la concepción de experiencia mencionada y la importancia de su planificación conjunta e interdisciplinaria no está consolidada. En cuanto a la propuesta de aula, cada docente planifica por fuera de la sala y, en general, con independencia del resto de los/as colegas. En el mejor de los casos las experiencias del alumnado se prevén entre aquellos/as que tienen afinidad y en otros tiempos y espacios. Se desaprovechan así los aportes que actores/as con diferentes historias de vida y formaciones podrían realizar en la SCD para concretar un trabajo encaminado al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y ético moral del alumnado.

La planificación de experiencias intergrupales de alumnos/as -las que se dan cuando estos comparten intereses y se embarcan en proyectos cooperativos en la escuela independientemente de la edad o la clase que cursan- tuvo lugar en las SCD en que se programaron jornadas de integración. Surgió como forma de concretar instancias en las que se contara con la presencia de las familias en la escuela y no como trabajo de reflexión crítica acerca de un proyecto institucional orientado a la educación integral.

De todas formas, la complejidad de las prácticas educativas hace que el alumnado aprenda no sólo lo que los/as docentes se proponen explícitamente, sino también lo que se transmite sin quererlo o sin saberlo y, en ese sentido, las experiencias vividas podrían haber dejado huellas en su formación. La valoración sobre este tipo de experiencias no es compartida por el colectivo docente. Maestras y Talleristas difieren en la importancia de las mismas poniendo a la descubierta que la temática podría ser objeto de futuras indagaciones. ¿Qué se entiende por educación integral?, ¿cómo se conceptualizan las experiencias educativas?, ¿qué incidencia tiene la formación diferente de los/as docentes de una ETE al momento de planificar el proyecto institucional?, son algunas de las cuestiones a las que habría que dar respuesta.

En cuanto a la planificación de experiencias educativas a ser vividas por niños y niñas fuera de la institución, nuevamente se aprecia que si bien han tenido lugar aquellas relacionadas con la Educación Física, las mismas no han sido planificadas en la SCD. Los testimonios muestran que han surgido, en su mayoría, por iniciativa individual de los/as Profesores/as Talleristas de la especialidad que, por añadidura, cuentan con una coordinación fuera de la SCD. La previsión de experiencias en otros espacios, menos estructurados que la escuela, podría ser un camino fértil para comenzar a pensar en la educación integral del alumnado.

Lo antedicho ratificaría que quien se hace cargo de la coordinación de la sala no centra el trabajo en lo estrictamente pedagógico y que, al mismo tiempo, el cuerpo docente no incide para la modificación de la situación. La discusión y decisión colectivas se diluye en el ámbito especialmente destinado a ello.

Por último, las evidencias recogidas en las entrevistas y en las instancias de observación revelan que la independencia intelectual y la dignificación del trabajo docente como aspectos que confluyen en el desarrollo de la autonomía profesional no son centro de atención en la SCD analizada.

En un enfoque pedagógico crítico, la independencia intelectual de los/as docentes alude a la capacidad del colectivo de adoptar decisiones y evaluarlas con el objeto de visualizar si ellas contribuyen al ejercicio de ciudadanía crítica (Giroux, 2012). Las decisiones estrictamente pedagógicas vinculadas con el proyecto institucional, con un formato escolar superador del tradicional y con la autonomía profesional no tuvieron

presencia significativa en la SCD estudiada y quedan en deuda si se comparan con las dedicadas a lo organizacional. Más allá que algunos/as participantes reconozcan que lo pedagógico ha sido indebidamente relegado, el asunto no fue puesto en discusión. Asimismo la evaluación de decisiones adoptadas tuvo más un carácter imperativo, como forma de controlar lo dispuesto por parte de la Dirección, que como disposición del colectivo para modificar lo instituido.

De los diferentes aspectos relacionados con la dignificación docente que podrían ser abordados en la SCD, el estudio se centró en los tiempos destinados a la planificación educativa, en tanto proceso a través del cual se pone en juego la capacidad creativa de los/as docentes (Gimeno Sacristán, 1996), y a la continuidad de la formación profesional, como herramienta para la reflexión crítica. (Freire, 1987).

La planificación educativa en su dimensión pedagógica tuvo escasa presencia. Los/as entrevistados/as manifiestan que se planifica en espacios alternativos denunciando, de hecho, el escaso aprovechamiento de un ámbito de coordinación instituido a tales fines. Como ya se ha expresado, existen condiciones adversas para el ejercicio de la profesión que no dependen de los/as educadores/as. Sin embargo, estos tienen una cuota de responsabilidad en cuanto a los asuntos que se tratan en la SCD y que contribuirían a la dignificación docente.

Como han expresado Edelstein (2011, 2013) y Davini (1997), el ejercicio de la docencia exige una formación permanente dado que los conocimientos y saberes de la profesión no son sagrados ni inmutables, sino revisables y cambiantes. En la SCD estudiada se dieron instancias con este fin que son valoradas positivamente por los/as actores/as. El colectivo participó de un curso de Ciencias Sociales a cargo de Formadores/as del IFS del CEIP. Sin embargo, las notas que caracterizan estos encuentros son que la coordinación radicó en agentes externos a la institución y que no habrían surgido para dar respuesta a demandas específicas del grupo.

En síntesis, la SCD de la ETE estudiada está centrada en los aspectos organizativos que, aunque imprescindibles para el funcionamiento institucional, no deben agotar los tiempos de reflexión. Las representaciones de la totalidad de los/as docentes entrevistados/as concuerdan en que las temáticas específicamente pedagógicas, relativas a la educación

integral del alumnado y a la autonomía de los/as profesionales de la educación, satelizan el escenario en virtud de la realidad institucional. Maestras y Talleristas coinciden en que la sala no constituye una instancia de coordinación porque quien coordina no cumple cabalmente este papel y reconocen que estas realidades deben ser cambiadas pero, posiblemente a causa de la falta de herramientas teóricas y metodológicas, no emerge el compromiso y la acción colectiva orientados a la transformación. En su lugar, se responsabiliza al/la otro/a de la situación reproduciendo un esquema verticalista que no se acepta en el discurso, pero que continúa vivo. Ello es obstáculo para que el colectivo funcione como un grupo operativo centrado en las tareas de reflexionar sobre el *habitus* docente y descubrir sus potencialidades transformadoras. Se hace preciso superar el escollo como forma de concretar una educación liberadora orientada a la formación de ciudadanía crítica y de conquistar y afianzar la autonomía profesional.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2012). Secretaría General, Circular N° 79, Montevideo, 22 de junio de 2012. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/2012/Circular79_12.pdf.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. España: Paidós.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial*. España: Paidós.
- Bauleo, A. (1989). "Grupo operativo". *Revista Ilusión grupal*, N° 2. UAEM. México, Cuernavaca. Recuperado de http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/index.php?option=com_content&view=article&id=101:grupooperativo&catid=43:articulos&Itemid=69
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (1999). "Trayectoria de un sociólogo". Conferencia magistral para la Cátedra Michel Foucault de la Universidad Autónoma Metropolitana, 22/6/1999. *La tarea: Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/bourdieu15.htm>.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Burgos, N. y Peña, C. (1997). *El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ciffone, S. (2013) "Algunas reflexiones pedagógico-didácticas y el lugar de la posibilidad". En Ciffone, S., Muzante, A., Esteves, A., Nicolazzo, I. y Fraga, M. *El conocimiento*

artístico en la escuela. Enseñar y aprender Artes Visuales, Música, Expresión Corporal, Teatro y Literatura (pp. 13-33). Montevideo: Camus.

Ciffone, S. (2014). *Coordinación de Escuela de Tiempo Extendido. En la búsqueda de una educación integral*. (Proyecto de intervención. Diploma en Gestión de Instituciones Educativas). CFE-IPES, Uruguay.

Consejo Directivo Central (CODICEN), Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFyPD) (2005). *XII Asamblea Nacional Ordinaria de Docentes de Formación y Perfeccionamiento Docente*. Colonia, 7 al 11 de marzo. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/XII_atd.pdf.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Davini, M.C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.

Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Diario El País (2016, noviembre 30). *13 escuelas de tiempo completo en 2017*. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy/informacion/trece-escuelas-completo.html>.

Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. E. (2013) "Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico metodológicas". En Miranda, E.-Paciulli Bryan, N.A. *Formación de profesores, curriculum, sujetos y prácticas educativas*. Recuperado de www.ffyh.unc.edu.ar/editorial/wpcontent/uploads/2013/.../EBOOK_MIRANDA.pdf, pp. 23-48.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar*. Madrid: Morata.

Ferreira, Tania (2015, marzo 13). "Y así es como nacen los bebés". *Semanario Brecha* Recuperado de <http://brecha.com.uy/y-asi-es-como-se-hacen-los-bebes/>.

- Figari, P. (1965). *Educación y arte*. Colección de Clásicos Uruguayos, Vol. 81, Biblioteca Artigas. Uruguay: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Flores-Crespo, P. (2009). "Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva". *Sinéctica*, N° 33, jul/dic. 2009, pp. 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99812140005.pdf>.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). "Relación Escuela-Sociedad". *Revista Quehacer Educativo*, N° 26, Separata. Montevideo: FUM-TEP, pp: 41-60.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Geertz, C. (1990). *La descripción de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (1986). "La problemática de la cultura en las ciencias sociales". *Programa Nacional de Formación, de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. La teoría y el Análisis de la Cultura*. México: SEP/Universidad de Guadalajara/COMECOSO, pp: 15-72.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público*. Uruguay: Criatura.
- Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) (2013). *Para repensar la Formación Docente*. Documento N° 6. Recuperado de <http://www.polomercosur.org/grupoeducacion/wp/content/uploads/2017/03/GRE6.pdf>.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. España: Tecnos.

- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Departamento de Publicaciones de Circulación Interna. Facultad de Humanidades. Universidad de la República. Uruguay.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. y Skliar, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homosapiens.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa*. España: Pearson.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008). *Ley General de Educación*. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pichon Rivière, E. (1971). *Estructura de una Escuela destinada a la formación de psicólogos sociales. Del psicoanálisis a la psicología social*, Tomo II. Buenos Aires: Galerna.
- Pichon Rivière, E. (1977). *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon Rivière, E. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mordadori.
- Real Academia Española (RAE) (2017). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>.
- Reyes, R. (1972). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Alfa.
- Reyes, R. (1987). *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo: Banda Oriental.
- Rodríguez Zidán, E. (2007). "El proyecto de centro y la coordinación docente. Un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay". *Revista*

- Educere*, enero-marzo, año/vol. 11, número 036. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela, pp. 137-153. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/356/35617701017.pdf.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1999). "La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de la salud". *Revista Atención Primaria*, vol. 24, N° 7, octubre, pp. 425-430. Recuperado de <http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/2+Aten+Primaria+1999.+IC+La+Observaci%C3%B3n.pdf>.
- Soler, M. (2009). *Lecciones de un Maestro*. Montevideo: Clásicos de la Educación Uruguaya. Uruguay: ANEP-CODICEN.
- Spravkin, M. (1998). "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones". En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y Escuela* (pp. 93-131). Buenos Aires: Paidós.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2011). "Ante la propuesta de 'nuevos formatos': elucidación conceptual". *Quehacer Educativo*, N° 107. Montevideo: FUM-TEP, pp. 15-22.
- Touriñán López, J. M. (2014). *Crisis "de" la educación, crisis "en" la educación y crisis de valores: la educación en crisis*. Recuperado de http://webspersoais.usc.es/export9/sites/persoais/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/CAP_Crisis_educ_Crisis_valores_Educ_en_crisis.pdf.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

ANEXOS

Anexo 1. Colectivo docente de la ETE estudiada

Equipo Director	Colectivo de Maestras de aula Turno vespertino	Colectivo de Maestras Talleristas Turno matutino	Colectivo de Profesores/as Talleristas Turno matutino
1 Maestra Directora 1 Maestra Secretaria	11 Maestras: - 1 de Ed. Inicial - 2 de 1er. año - 2 de 2do. año - 2 de 3er. año - 2 de 4to. año - 1 de 5to. año - 1 de 6to. año	4 Maestras: - 2 de Taller de Juegos (Maestras de 3er. año) - 1 de Taller de Huerta (Maestra de 2do. año) - 1 de Taller de Reciclado de materiales (Maestra de 6to. año)	7 Profesores/as: - 2 de Inglés - 2 de Ed. Física - 1 de Artes Visuales - 1 de Literatura - 1 de Teatro

Anexo 2. Identificación de las fuentes en el análisis

Entrevistas	
Maestra 1	M1
Maestra 2	M2
Maestra 3	M3
Profesor/a Tallerista 1	PT1
Profesor/a Tallerista 2	PT2
Profesor/a Tallerista 3	PT3
Miembro del Equipo Director	ED

Salas de Coordinación Docente	
12 de octubre de 2017	SCD1
26 de octubre de 2017	SCD2
23 de noviembre de 2017	SCD3

Actas de Salas de Coordinación Docente observadas	
12 de octubre de 2017	ASCD1
26 de octubre de 2017	ASCD2
23 de noviembre de 2017	ASCD3

Actas de Salas de Coordinación Docente no observadas	
9 de marzo de 2017	ASCDNO1
23 de marzo de 2017	ASCDNO2
8 de junio de 2017	ASCDNO3
22 de junio de 2017	ASCDNO4
9 de noviembre de 2017	ASCDNO5

Borrador de Acta de Sala de Coordinación Docente no observada	
10 de agosto de 2017	BASCDNO

Anexo 3. Pauta de observación no participante de la SCD

- 1- Socialización de la agenda de la SCD.
- 2- Cumplimiento de lo agendado.
- 3- Forma de organización de los/as docentes en la SCD.
- 4- Uso de la palabra de los/as actores/as.
- 5- Aportes e iniciativas de los/as actores/as.
- 6- Planificación cooperativa de actividades de enseñanza.
- 7- Aspectos considerados al planificar actividades educativas.
- 8- Abordaje de temáticas orientadas al desarrollo de la autonomía profesional de los/as docentes.
- 9- Circulación de materiales teóricos y otros.
- 10- Intercambio de conocimientos experienciales y teóricos.

Anexo 4. Matrices de análisis documental

Anexo 4.1. Agendas de las SCD observadas

Redactor/a de la agenda.

Antelación con que se divulga la agenda.

Medio de divulgación.

Temas considerados en la agenda.

Tiempos estimados para el tratamiento de los temas.

Anexo 4.2. Agendas de las SCD no observadas

Temas considerados en la agenda.

Tiempos estimados para el tratamiento de los temas.

Anexo 4.3. Actas de las SCD

Redactor/a de las actas.

Identificación de los temas tratados.

Explicitación de diferentes posturas respecto a los temas tratados.

Explicitación de los acuerdos alcanzados.

Medio de divulgación de las actas.

Anexo 5. Pautas de entrevistas en profundidad

5.1. Pauta de entrevista a Maestras y Profesores/as Talleristas

1. ¿Cómo se trabaja en la Sala de Coordinación en la que participa todo el cuerpo docente?
2. ¿Piensa que es posible trabajar de otra forma? ¿Cómo?
3. ¿Qué diría Ud. de su trabajo en la Sala de Coordinación? ¿Y del trabajo de todo el colectivo?
4. ¿Quién o quiénes definen la agenda de la SCD?
5. ¿Se conocen con antelación los temas a abordar en la SCD? ¿De qué forma toma conocimiento de los mismos?
6. ¿Qué temas se abordan en la SCD?
7. ¿Cuáles son los temas que usted considera más importantes? ¿Por qué?
8. ¿Usted participa de la planificación de actividades de enseñanza cooperativa en la Sala de Coordinación? ¿De qué manera?
9. ¿Planifica usted actividades de enseñanza cooperativa en otros espacios y tiempos? ¿En cuáles?
10. ¿Considera que planificando en forma cooperativa, usted y el resto de los/as docentes están en condiciones de llevar a la práctica una propuesta educativa que promueva experiencias enriquecedoras para el alumnado? ¿Por qué?
11. ¿Con quiénes trabaja usted de esta forma? ¿Por qué?
12. ¿En qué tipo de actividades basadas en la enseñanza cooperativa usted ha intervenido?
13. ¿Se planifican actividades interinstitucionales en la SCD? ¿Por qué?
14. ¿Dispone de espacios y tiempos fuera de la Sala de Coordinación para planificar actividades interinstitucionales? ¿Cuáles?
15. ¿Con cuáles instituciones se coordinan actividades?
16. ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia se desarrollan las actividades interinstitucionales?
17. ¿Considera que la SCD contribuye al desarrollo de la autonomía profesional de los/as docentes? ¿Por qué?

Anexo 5.2. Pauta de entrevista a miembro del Equipo Director

1. ¿Cómo se trabaja en la Sala de Coordinación en la que participa todo el cuerpo docente?
2. ¿Piensa que es posible trabajar de otra forma? ¿Cómo?
3. ¿Qué diría Ud. de su trabajo en la Sala de Coordinación? ¿Y del trabajo de todo el colectivo?
4. ¿Cómo se define la agenda de la SCD?
5. ¿Se conocen con antelación los temas a abordar en la SCD?
6. ¿Qué temas se abordan en la SCD?
7. ¿Son los temas que usted considera más importantes? ¿Por qué?
8. ¿En la Sala de Coordinación se planifican actividades de enseñanza cooperativa por parte de Maestros/as y Talleristas? ¿Qué porcentaje del personal docente planifica de esta forma?
9. ¿Qué tipo de actividades de enseñanza cooperativa se planifican? ¿Son enriquecedoras para el alumnado? ¿Por qué?
10. ¿Cómo les apoya Ud. en esta tarea?
11. ¿Utilizan los docentes tiempos y espacios fuera de la Sala de Coordinación para planificar actividades de enseñanza cooperativa?
12. ¿Se planifican actividades interinstitucionales en la Sala de Coordinación? ¿Por qué?
13. ¿Los docentes planifican actividades interinstitucionales fuera de la Sala de Coordinación? ¿Cuándo?
14. ¿Con cuáles instituciones se coordinan actividades?
15. ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia se desarrollan las actividades interinstitucionales?
16. ¿Considera que la SCD contribuye al desarrollo de la autonomía profesional de los/as docentes? ¿Por qué?