



[127-134]

EDU

Ciencias de la Educación

Reseña del conversatorio “Enseñar para que aprendan todes. Propuestas y desafíos para alojar las singularidades en las aulas de nivel primario”

Jennifer Spindiak | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Dana Sokolowicz | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Valeria Buitron | Departamento de Ciencias de la Educación - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

El conversatorio “Enseñar para que aprendan todes. Propuestas y desafíos para alojar las singularidades en las aulas de nivel primario” tuvo lugar el 21 de marzo de 2024 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el marco del Seminario Internacional de Investigación en Educación, organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).

Desde el Proyecto UBACyT “La enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales: articulaciones entre los saberes escolares y los fondos de conocimiento numérico”, dirigido por Flavia Terigi, se convocó a diferentes equipos de investigación, profesionales y referentes de programas educativos para compartir perspectivas, experiencias, hallazgos, estrategias y problemas en torno al tema del conversatorio. Se abrió un espacio de diálogo y debate para pensar los desafíos que enfrenta la enseñanza para alojar la diversidad de lo humano, desde el formato escolar actual donde suele prevalecer la normalización, la homogeneidad y la simultaneidad como premisas de las prácticas educativas en las aulas. Se propuso intercambiar algunas alternativas y experiencias que buscan garantizar el derecho de todes a aprender y que reconocen siempre la centralidad de la enseñanza.

En la presentación “Enseñar y aprender en el contexto del plurigrado rural”, Dana Sokolowicz, Jennifer Spindiak y Valeria Buitron¹ compartieron algunos aspectos de sus investigaciones que estudian la enseñanza y los aprendizajes infantiles sobre la numeración en plurigrados y salas multiedad rurales.

Las investigadoras destacaron que el problema didáctico que enfrentan les docentes en estos contextos didácticos consiste en enseñar simultáneamente a alumnos que cursan distintos grados escolares, sin que haya a disposición suficientes materiales ni formación específica. Además, señalaron la importancia de reconocer

¹ Proyecto UBACyT 20020220100243BA: “La enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales: articulaciones entre los saberes escolares y los fondos de conocimiento numérico”.

algunas características particulares del plurigrado rural: la diversidad de saberes, habilidades y experiencias propios de los contextos rurales; la diversidad de conocimientos que circulan en el aula según el grado escolar y la trayectoria educativa de cada niño; y la variabilidad en la asistencia escolar y en la conformación de la matrícula debido a las condiciones climáticas, de acceso a las escuelas y de los requerimientos del trabajo familiar.

La investigación ha diseñado, de manera colaborativa entre docentes e investigadoras, una secuencia didáctica sobre el sistema de numeración que aprovecha las condiciones organizacionales de estas escuelas, como las posibilidades de interacciones entre pares asimétricos, los agrupamientos flexibles y el manejo no graduado del contenido. Se elaboraron algunos criterios para el diseño de la secuencia didáctica como la participación de todes les estudiantes en la misma situación con una consigna común; la organización de momentos de trabajo colectivo e individual; el ofrecimiento de situaciones diversificadas para algunos niños; la posibilidad de usar distintas estrategias de resolución y argumentar sus ideas; el desarrollo de puestas en común; y la producción de escrituras colectivas en portadores de información en el aula que sistematizan el trabajo realizado.

Los resultados de la investigación mostraron que:

- › proponer actividades conjuntas que rompan con el agrupamiento por grado escolar puede ofrecer mayores posibilidades de participación de todes les niños. Los beneficios de la interacción no son únicamente para les estudiantes más pequeños, sino también para les más grandes: por ejemplo, mientras que algunos pueden avanzar en sus conocimientos numéricos, otros pueden mejorar sus posibilidades de comunicar, explicar o argumentar —todas estas, actividades propias del quehacer matemático.
- › organizar agrupamientos escolares más flexibles ha permitido a les docentes construir otra mirada sobre lo que es posible dentro de la escuela rural. Reconocieron que no siempre es necesario repartir el tiempo entre cada grado escolar y que, a su vez, se pueden generar propuestas para que les estudiantes construyan mayor autonomía y colaboración.
- › reconocer y recuperar la diversidad de conocimientos que tienen les niños en los ámbitos rurales es una forma de democratizar el currículo, de poner en valor la variedad de recursos, habilidades y conocimientos que utilizan exitosamente en su vida cotidiana, para promover desde allí nuevos aprendizajes.

Finalmente, dieron cuenta de algunos desafíos identificados como la organización del trabajo en torno a una misma actividad con niños muy distantes en el grado escolar (por ejemplo, primero y sexto grado), la gestión de una puesta en común en la que todes puedan participar, y la ampliación de la propuesta a nuevos contenidos y áreas.

Alina Larramendy, Beatriz Aisenberg, Delia Lerner y su equipo,² tienen una amplia trayectoria de investigación didáctica que aborda las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela, en particular de la Historia. De manera colaborativa con docentes, diseñan propuestas de enseñanza que buscan instalar en el aula un tiempo intenso de interacciones entre docente y alumnes sobre un contenido, a través

² El proyecto Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia: trabajo con fuentes primarias y prácticas de escritura. Una investigación colaborativa (2023-2025), se enmarca en una línea de investigaciones didácticas desarrollada en el IICE (FFyL, UBA) que, desde el año 2000, indaga las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la historia, centrada en el estudio de prácticas de lectura, escritura y análisis de fuentes primarias. El equipo de investigadores y docentes está conformado por Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Alina Larramendy, Mariana Lewkowicz, Karina Benchimol, Mirta Torres, Mariana Azparren, Eugenia Azurmendi, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Julieta Jakubowicz, Mariela Pica y Sofía Seras. Ver más [acá](#).

de distintas prácticas que involucran el trabajo con diversas fuentes articuladas (primarias y secundarias) y prácticas de lectura y escritura compartida.

Uno de los proyectos de enseñanza que desarrollaron se implementó en un sexto y séptimo grado en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Las actividades estuvieron a cargo de una docente quien reunió a los dos grados (que cuentan con baja matrícula) para trabajar de manera conjunta. En la secuencia didáctica se trabajó la resistencia de los pueblos originarios a los españoles, y se focalizó en el caso de los pueblos Diaguitas asentados en los Valles Calchaquíes. Un aspecto fundamental para el desarrollo de las actividades fue el carácter abierto y global de las consignas. Se buscó no parcelar, al menos desde el inicio, la aproximación al contenido. Se buscó instaurar un espacio de libertad para que cada estudiante pudiera involucrarse y reconstruir los contenidos desde su propia perspectiva. A partir de allí se propuso vincular los aprendizajes con la enseñanza. Las intervenciones docentes retomaban lo que les niños estaban produciendo para dirigirlos, orientarlos y brindarles ayudas específicas para avanzar en los conocimientos de los contenidos a enseñar.

La apertura de las situaciones era una invitación genuina a participar. No había respuestas preestablecidas. Se tuvo en cuenta la diversidad de ideas de los alumnos y en función de eso, se pensaron las intervenciones. Esto implica invertir la lógica tradicional de la enseñanza. Generalmente son los alumnos quienes deben esforzarse para entender al docente; aquí es el maestro quien hace un esfuerzo por entender los marcos de asimilación de los niños y cómo están reconstruyendo el contenido. El tipo de trabajo propuesto involucra una recursividad en la temática, profundizando sobre una problemática y desplegándose en diversas situaciones para que todes puedan asumirlo como proyecto personal.

Se incluyeron varias propuestas de escrituras grupales intermedias y una final, que registraron las reelaboraciones y los avances en la aproximación de los niños a ciertas ideas. No todas las progresiones se tradujeron en el papel (por condiciones de la situación, porque los participantes no se pusieron de acuerdo, porque consideraron que era obvio y no hacía falta anotarlo, etcétera), pero sí hubo indicadores en los procesos de escritura que pudieron ser registrados al escuchar los intercambios en el interior de los grupos.

Las investigadoras participaron de las clases, a veces observando, y en otras operaron como docentes. Reconocen que intervenir en los procesos simultáneos de escritura siendo una sola maestra es muy complejo. Al inicio el trabajo autónomo de los alumnos requiere de mucha ayuda del docente, pero a medida que se van apropiando del contenido, los estudiantes pueden avanzar cada vez más solos.

Concluyeron que para aprender a escribir hay que instalar esa práctica en el aula, y eso lleva tiempo. Sin embargo, consideran que no hay otra forma de aprender a escribir que escribiendo y recibiendo las ayudas necesarias para aprender a hacerlo.

Ana Espinoza, Facundo Dyszel y Adriana Casamajor forman parte del equipo de investigación del Proyecto UBACyT “El trabajo colaborativo entre docentes e investigadores: una producción de conocimiento didáctico sobre lectura, escritura y representación no textual para aprender Ciencias Naturales”, dirigido por Cecilia Acevedo. En el evento compartieron una experiencia de trabajo colaborativo con docentes de Ciencias Naturales de primer año del secundario en el conurbano bonaerense, en la que estudiaron situaciones de lectura y escritura para aprender contenidos del área en contextos en los que los estudiantes presentan una amplia diversidad en sus procesos de alfabetización inicial.

El grupo de profesores —de secundaria— que participó de la investigación identificaba sus propias dificultades para conocer los puntos de partida y acompañar los procesos de alfabetización inicial de los estudiantes. Por un lado, porque los alumnos ocultaban su situación y, por el otro, porque expresaban no haber sido formados para eso.³ Al mismo tiempo, estos docentes estaban comprometidos con la enseñanza y confiaban en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Se planteó entonces un doble desafío: contribuir con el avance de la alfabetización inicial a la par de que se enseñara Ciencias Naturales. A su vez, fue un reto cómo intervenir en los procesos constructivos de la escritura de “chiques grandes” sin infantilizarlos. En los grupos de trabajo colaborativo se trabajó en la elección de un tema de enseñanza de las Ciencias Naturales, en la elaboración conjunta de secuencias y en el análisis de los registros de clase. Para ello, se construyeron diferentes situaciones de enseñanza que fueron objeto de estudio. Una de ellas fue una situación inicial que se propuso fomentar el intercambio de ideas en la clase a propósito del estudio de un caso. Si bien al principio algunos profesores decían que esto les parecía “una pérdida de tiempo”, en las aulas se puso en evidencia que los estudiantes podían participar y se sentían convocados, más allá de si sabían leer o escribir.

Otra de las situaciones implementadas y analizadas fue la lectura de textos expositivos. En este caso se debatió en torno a la importancia de incluir situaciones de localización de información (que resultan una tarea abordable para chicos que están completando su proceso de alfabetización inicial) así como preguntas abiertas que apunten a la comprensión global del texto leído. Las instancias de escritura por dictado al docente resultaron complejas de gestionar para los profesores. Sin embargo, el intercambio en el grupo de trabajo colaborativo permitió encontrar variantes a esta situación para favorecer los aprendizajes (por ejemplo, promover la relectura de lo escrito en el pizarrón y de las propias escrituras).

También se incluyeron situaciones de trabajo con carteles con los nombres propios o con conceptos específicos del área, que funcionaron como “escrituras confiables”, es decir, como referencia para la producción de nuevas escrituras.

Todas estas situaciones, cuyo diseño, implementación y análisis fueron trabajados en los grupos colaborativos, tuvieron como propósito contemplar tanto las particularidades de las aulas como las del nivel y de los grupos de estudiantes.

Violeta Wolinsky presentó una investigación que llevó a cabo junto con Valeria Buitron y Alejandra Rossano, financiada por el Instituto Nacional de Formación Docente, que se centró en la formación docente en alfabetización inicial en el Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires.

El equipo de investigación diseñó, implementó y exploró el funcionamiento de un dispositivo de formación docente en el marco de la articulación entre la materia Alfabetización Inicial y la Residencia. Este dispositivo buscó formar a los residentes en la planificación y el desarrollo de diferentes situaciones de enseñanza del sistema de escritura, dentro de secuencias de lectura y escritura, con el objetivo de acompañar los procesos

³ Recordamos que los docentes participantes se desempeñaban en escuelas secundarias, mientras que la alfabetización inicial tradicionalmente corresponde al nivel primario.

de alfabetización inicial propuestos por la Unidad Pedagógica⁴ en el nivel primario. A través de propuestas de enseñanza diversificadas, de agrupamientos flexibles y de grupos focalizados, se buscó reconocer la diversidad de cronologías de aprendizaje y promover desde allí el avance hacia niveles de conceptualización mayores.

Les residentes trabajaron con una actividad inicial para conocer el punto “de partida” de cada niñe en relación con la lectura y la escritura. Luego, propusieron actividades diversificadas para distintos grupos de alumnos en función de sus niveles de conceptualización de la escritura, con intervenciones ajustadas a las necesidades de cada une. También realizaron un trabajo fuera del aula con quienes necesitaban otros tiempos y espacios para aprender y así poder adquirir mayor seguridad en algunos aprendizajes. Aquí, la intervención de les residentes fue más focalizada y permanente, situación que resulta más difícil de sostener dentro del aula.

El dispositivo explorado puso en evidencia sus potencialidades para la formación docente en alfabetización inicial y para el seguimiento de los aprendizajes infantiles ya que, al tratarse de un espacio de formación, les residentes contaron con mejores condiciones para reflexionar y tomar decisiones que desafiaron las características del aula estándar. Pero, al mismo tiempo, se observó la complejidad de su implementación. Por ejemplo, en cuanto a la necesidad de instalar ciertas condiciones para su funcionamiento, en particular en lo referente al trabajo de les profesores del Instituto Superior de Formación Docente que no cuentan con tiempos suficientes para afrontar las demandas del dispositivo. Además, en la experiencia también surgieron otros desafíos: ¿cómo equilibrar las situaciones diversificadas con instancias colectivas para sistematizar los puntos en común?, ¿cómo recuperar la diversidad en el momento de reflexión y sistematización colectiva?, ¿cómo evitar los riesgos de la enseñanza individualizada y mantener espacios de intercambio grupal?

Según Wolinsky, Buitron y Rossano, este dispositivo ofrece algunas coordenadas para repensar la formación docente al acompañar a les residentes en la planificación, implementación y análisis de diversas maneras de organizar la enseñanza para el seguimiento de los aprendizajes infantiles.

Mariela Helman y Alejandra Rossano son, respectivamente, una asistente técnica y la coordinadora del Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de chicos y chicas con sobreedad de la Ciudad de Buenos Aires —más conocido como Programa de Aceleración. Si bien en sus inicios en 2003 el programa fue una política pública para intervenir en la trayectoria de chiques que empezaban el segundo ciclo en situación de sobreedad para que pudieran acelerarla, con el devenir también estuvo destinado a otros chiques que, aunque no tenían sobreedad, necesitaban acompañamiento.

En el conversatorio, compartieron los propósitos principales de esta propuesta: que les niñes adquieran los aprendizajes necesarios para promover al grado más cercano que se corresponde con su edad, diseñar propuestas para que grupos de estudiantes puedan adquirir dominio en los contenidos centrales de segundo ciclo; intervenir intensamente en los procesos de alfabetización inicial, en la lectura y la escritura autónoma; y acompañar el pasaje al nivel medio.

Para alcanzar estas metas, se requirió poner en marcha algunas acciones que rompieran con los agrupamientos graduados que caracterizan el aula estándar y organizar reagrupamientos. En algunos casos, se conformaron

⁴ Resolución N°174/12 CFE.

“grados de aceleración” (4°-5°/ 5°-6°/ 6°-7°) que constituyeron una nueva sección escolar que reúne a niños en situación de sobreedad para que cursen dos grados escolares en un único ciclo lectivo. En otros casos, se organizaron “grupos de aceleración” que transcurren de manera simultánea al grado habitual, donde se agrupan niños bajo un propósito particular, por ejemplo, la formación del estudiante, afianzar los procesos de alfabetización inicial que no se han podido dominar en el 1° ciclo, o profundizar la escritura y lectura por sí mismos. Los grupos pueden funcionar en la propia escuela en turno o en contra turno, o en escuelas asociadas con itinerancia de niños o docentes, y no necesariamente reúnen niños en situación de sobreedad. También se trabajó dentro del salón de clase de un grado habitual, acompañando propuestas diversificadas. Estas tres no fueron solo nuevas modalidades organizativas, sino que implicaron además la construcción de un saber pedagógico-didáctico.

Se trabajó con materiales para la enseñanza que fueran un marco de referencia para les docentes y que permitieran intensificar y focalizar el trabajo en torno a un contenido en particular, proponiendo recorridos que permitieran anticipar, reforzar o profundizar algunos contenidos centrales del ciclo, discutiendo la idea de una única progresión y desarmando la lógica de la organización por grado. Por ejemplo, intervenir en los procesos de alfabetización inicial más allá de la unidad pedagógica.

En todos los años que lleva el programa se ha construido un saber pedagógico-didáctico que se propuso atender a la diversidad de cronologías de aprendizaje. Un eje de este saber estuvo en torno a los dispositivos, intervenciones y propuestas con foco en la alfabetización inicial, la lectura y la escritura porque estos aprendizajes son la base para la construcción de nuevos conocimientos. Otro eje estuvo en torno a la formación de les chiques como estudiantes, lo que implica ayudarles a reconocer las claves para estar dentro de la escuela a través de la construcción de ciertas rutinas (por ejemplo, visibilizar la importancia de estar en la escuela mediante un registro de la asistencia).

Verónica Rusler coordina el Programa de Discapacidad y Accesibilidad y es docente de la materia Educación y discapacidades (FFyL, UBA). Su intervención, además de presentar su posicionamiento respecto del trabajo con la diversidad en las aulas, propuso retomar algunos asuntos planteados en las exposiciones anteriores. Destacó que los proyectos de investigación participantes del conversatorio despliegan un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, y propone intensificarlo. Expresó que es posible y necesario ampliar la colaboración, pensándola entre niveles, sistemas y disciplinas, e incluso como un asunto de la política educativa. Abordar esta articulación surge ante la complejidad y la exigencia del trabajo con niños que presentan situaciones singulares y de mucho padecimiento.

En este sentido, retomó un cambio que identifica en las presentaciones realizadas, que se alejan de la concepción tradicional de “alumnos con problemas” hacia un posicionamiento que asume que es la escuela quien no les pudo enseñar.

La escuela debe ser el lugar donde se enseña a todes más allá de las “dis”capacidades. Esto implica revisar algunas estrategias que se han encontrado para acompañar algunos chiques como, por ejemplo, la figura del Acompañante Personal No Docente (APND) que implica condiciones de trabajo muy precarizadas (bajos salarios, falta de estabilidad en el puesto, etcétera) y que es cubierta por personas que no tienen la formación pedagógica necesaria para el cumplimiento de sus tareas, ya que dichas contrataciones se realizan a través del sistema de salud (que se rige por otros criterios alejados de la especificidad didáctica requerida para dichos acompañamientos).

Asimismo, Rusler buscó visibilizar el padecimiento de los docentes que también se pone en juego en las situaciones educativas. Expresó que está en juego el derecho a aprender, pero también el derecho a enseñar. Sostuvo que es necesario generar las condiciones para que los docentes puedan decidir con mayor libertad las estrategias y condiciones más propicias para garantizar aprendizajes en cada caso; incluso si estas fueran “salir del aula” o “sacar a fulano”, para trabajar en otros espacios físicos, dentro de la escuela. Todo ello, debe inscribirse en un determinado proyecto de enseñanza institucional. Es decir, no se trata de cuántos adultos están presentes en un aula para “acompañar” las trayectorias, sino más bien, de problematizar el modo en que dichas intervenciones se articulan en cada caso.

Por otra parte, manifestó enfáticamente la importancia de considerar el tema de la inclusión no solo desde la escuela primaria sino en tanto problema de todo el sistema educativo. Esto implica tener en cuenta, entre otros asuntos, cómo dialogan las distintas modalidades de educación establecidas por la Ley de Educación Nacional, así como también las relaciones entre los distintos niveles del sistema, para acompañar las trayectorias en todos ellos, en vistas a garantizar el derecho a la educación.

En cuanto a la educación superior, destacó la necesidad de la transversalización y de la curricularización de la perspectiva de educación inclusiva. Esto implica una revisión de los diseños, los materiales, los espacios, los contenidos y los marcos regulatorios, entre otros.

En este sentido, invitó a problematizar los términos “inclusión”, “diversidad” y “heterogeneidad”, argumentando que remiten a posicionamientos y referentes empíricos muy diferentes.

Finalmente, las autoras de esta reseña queremos destacar algunos núcleos comunes que hemos identificado como transversales a las distintas propuestas y proyectos presentados:

- › La pregunta acerca de qué es lo común ocupa un lugar relevante. La problematización sobre lo compartido en cada caso, ya sea en las puestas en común e instancias de intercambio colectivo, como en las idas y vueltas entre el afuera y el adentro del aula.
- › El papel que cumple la construcción de la autonomía de los estudiantes, en cuanto a sus aprendizajes y a su tránsito por la escuela, como un asunto sostenido por los docentes y asumido como objeto de enseñanza. Así también, se busca asumir la interacción entre pares a propósito de un objeto de conocimiento como tema de enseñanza.
- › La interrelación entre dos planos: el trabajo en el aula, centrado en los aprendizajes de los alumnos, y el trabajo con y entre docentes, considerando allí discusiones formativas respecto de los contenidos y objeto de conocimiento, criterios y decisiones didácticas, y aprendizajes compartidos (tanto de docentes como de investigadores/coordinadores).
- › La puesta en tensión de los tiempos usuales, la habilitación de “detenerse a...” que instala una ruptura con la premura habitual. En cuanto al *currículum* y su distribución en el cronosistema del ciclo lectivo, estos proyectos ofrecen diversas instancias sistemáticas para el tratamiento de los contenidos. Por ejemplo, se propone volver recursivamente sobre un mismo tema, profundizarlo (en uno o más grupos escolares), promoviendo sucesivas reescrituras y re-lecturas. En cuanto a las condiciones de trabajo docente, se propone habilitar

tiempos de reflexión compartida (entre colegas, con asesores, con investigadores) y también para las acciones e intervenciones en las aulas.

- › La intención de producir conocimiento pedagógico y didáctico que sea un aporte para distintos campos de saberes.

Algunos señalamientos específicos sobre las secuencias didácticas o proyectos de enseñanza implementados convergen en los siguientes elementos:

- › Se plantea la pregunta ¿cómo conocer lo que saben los niños? Todas las experiencias parten de la premisa de que los saberes infantiles ocupan un lugar clave en los procesos de aprendizaje. Por ello, cada proyecto desplegó distintos modos para indagar estos conocimientos y tenerlos en cuenta en las propuestas didácticas, ya sea en el diseño de las actividades y/o en las intervenciones docentes. Esto implicó poder reconocer dichos aprendizajes y sus movibilidades antes, durante y después de las situaciones de enseñanza
- › Un asunto central es la selección o recorte del tema a trabajar. ¿Quiénes efectúan dicho recorte? En todos los casos se manifestó la importancia de la construcción colectiva con y entre docentes, así como también con investigadores y asistentes técnicos.
- › A la vez, como se dijo, todas las experiencias buscan aportar/construir conocimiento pedagógico. Esto implica considerar ciertas exigencias, primero para analizar las situaciones pedagógicas y luego para poder sistematizar y difundir los hallazgos (y los desafíos). Esto plantea algunas preguntas por ejemplo acerca de cómo registrar las clases o prácticas desarrolladas. Cada proyecto diseñó modos diferentes de interacción entre los distintos actores involucrados. Todos destacan la riqueza de la participación *en el aula* de las investigadoras y asistentes técnicas, en conjunto con el trabajo de la docente a cargo del grupo. Esto pone en tensión las condiciones habituales de trabajo docente que, en muchas ocasiones, suele ser solitario.
- › La centralidad y análisis de las consignas. ¿Qué características deben reunir para dar lugar a la diversidad de saberes y aprendizajes infantiles? En este punto adquiere un lugar preponderante la consideración del objeto de conocimiento y su propia especificidad.

Todos ellos asumen que el derecho a la educación y la pregunta por los modos de enseñar para que todes puedan aprender involucra la problematización de las condiciones de escolarización tradicionales. Encontramos que cada exposición ilustró distintas maneras de poner en cuestión y de transformar alguno/s de los “núcleos duros” de la escuela moderna en los que se apoya el saber pedagógico instaurado.

Al mismo tiempo, todos ellos siguen (seguimos) sosteniendo la potencia de la escuela y su lugar central como institución democratizadora y como espacio de encuentro. Nos interrogamos por los mejores modos —o, al menos, por la necesidad de explorar y construir de manera colectiva otros modos posibles— de acompañar aprendizajes, fortaleciendo el papel del trabajo de enseñanza y reivindicando a la escuela como espacio de construcción de lo común. Un común que pueda albergar, alojar y enseñar, a cada uno. ■