

PENSAR LA ESCUELA, LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

Coordinación y compilación
Laura B. Curbelo Varela

Autorías

Laura B. Curbelo Varela
Mercedes Palumbo
Soledad Rodríguez
Limber Santos
Clara Betty Weisz

PENSAR LA ESCUELA, LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

Coordinación y compilación
Laura B. Curbelo Varela

Autorías
Laura B. Curbelo Varela • Mercedes Palumbo
Soledad Rodríguez • Limber Santos
Clara Betty Weisz

Prólogo
Ma. Gabriela Corbo

Junio, 2025

Pensar la Escuela, la Enseñanza y la Educación desde la formación docente.

Laura Curbelo (compiladora), Mercedes Palumbo, Clara Betty Weisz, Limber Santos, Soledad Rodríguez

Edición y Corrección Paola Gericke

Diseño y diagramación: Pierina De Mori - Departamento de Comunicaciones CFE - ANEP

Foto de tapa: Ann Zzz. Tomado de: <https://www.pexels.com/es-es/foto/modelo-estampado-textura-abstracto-10335094/>

ISSN: 978-9915-9832-0-2

Las opiniones vertidas corren por cuenta de los autores.



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Prof. Walter Fernández Val
Presidente

Prof. Lic. María Laura Donya Rodríguez
Consejera

Mag. Mtra. Martina Bailón Goday
Consejera

Mag. Prof. Nirian Carbajal Rodríguez
Consejera (Orden Docente)

Joaquín Dauson
Consejero (Orden Estudiantil)

Laura B. Curbelo Varela
Compiladora

Julo, 2025

ÍNDICE

Prólogo

Mtra. Ma. Gabriela Corbo Sosa.....	7
------------------------------------	---

Introducción

Mag. Laura Curbelo Varela.....	9
<u>Referencias bibliográficas</u>	13

Capítulo 1. Las pedagogías críticas en la tradición crítica en educación

Mercedes Palumbo	15
<u>Introducción: el contexto del texto y el recorrido compartido.....</u>	15
<u>El dispositivo pedagógico escolar en imágenes</u>	16
<u>Las pedagogías críticas en la tradición crítica en educación</u>	17
<u>Los supuestos de las pedagogías críticas.....</u>	18
<u>Las críticas de las pedagogías críticas.....</u>	19
<u>Algunos conceptos centrales de las pedagogías críticas.....</u>	20
<u>Un zoom in a la escuela como institución de producción de hegemonía</u>	21
<u>Para cerrar: aportes y desafíos de las pedagogías críticas</u>	24
<u>Referencias bibliográficas</u>	25

Capítulo 2. Dialogamos sobre multigrado y diversidad áulica

Mag. Limber Santos.....	27
<u>La didáctica multigrado más allá de la escuela rural</u>	27
<u>Una didáctica de la diversidad</u>	28
<u>Ruralidades y escuela rural.....</u>	29
<u>El multigrado en la pedagogía rural uruguaya.....</u>	31
<u>El potencial del multigrado.....</u>	32
<u>Diversificación y simultaneidad en la enseñanza</u>	33
<u>El saber en circulación</u>	36
<u>Referencias bibliográficas</u>	37

Capítulo 3: Investigar desde la perspectiva cualitativa

Dra. Clara Betty Weisz	39
<u>Introducción</u>	39
<u>A modo de ejemplo</u>	41
<u>A modo de cierre.....</u>	44
<u>Referencias bibliográficas</u>	45

Capítulo 4: Enseñar preguntando como forma de hacer público lo privado

<i>Mag. Laura Curbelo Varela</i>	47
<u>Introducción</u>	47
<u>Desarrollo</u>	48
<u>Pedagogía, enseñanza, conocimiento y hegemonías</u>	48
<u>Pensar críticamente</u>	51
<u>La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico</u>	52
<u>La escuela como tiempo libre y espacio de interés</u>	53
<u>La igualdad como punto de partida y el descentramiento que genera el discurso del aprendizaje</u>	55
<u>La noción de infancias detrás de la formación en educación</u>	56
<u>La explicación como embrutecimiento</u>	56
<u>Para ir cerrando</u>	57
<u>La pregunta como herramienta de emancipación</u>	57
<u>Referencias bibliográficas</u>	58

Capítulo 5: La formación magisterial: Algunas ausencias y retiradas. Investigar sobre el formato escolar moderno

<i>Lic. Mtra. Soledad Rodríguez Morena</i>	59
<u>Introducción</u>	59
<u>Desarrollo</u>	60
<u>La educación y la Investigación Educativa</u>	60
<u>La formación inicial de los maestros</u>	61
<u>¿Alterar la forma escolar moderna?</u>	63
<u>Referencias bibliográficas</u>	68

Capítulo de cierre: Una escuela que se piensa, un oficio que se construye. Un mundo donde quepan muchos mundos

<i>Mag. Laura Curbelo Varela</i>	71
--	----

PRÓLOGO

Por Mtra. Ma. Gabriela Corbo Sosa

Directora del IINN

Este libro representa un cambio en la trayectoria institucional, un redireccionamiento de la mirada y del posicionamiento académico de docentes y estudiantes de los Institutos Normales de Montevideo. Se trata de la primera producción académica escrita que recupera, sistematiza y proyecta las ponencias presentadas durante las Jornadas Institucionales de Formación Docente, realizadas en el año 2024. Lejos de limitarse a un registro documental de lo acontecido, este volumen se inscribe como parte de un proceso vivo de reflexión colectiva, dando cuenta de las múltiples voces que interrogan la escuela desde una mirada situada, crítica y transformadora.

La iniciativa de este libro surge del impulso por fortalecer una comunidad académica que no solo enseña, sino que también reflexiona, acciona y produce en torno al fenómeno educativo. Así, las páginas que siguen condensan el trabajo de docentes, investigadores y estudiantes que, desde diversos territorios institucionales y académicos como lo son la Universidad de la República de Uruguay, la Universidad Nacional de Luján de Argentina y los propios Institutos Normales de Montevideo, Uruguay, asumieron el desafío de compartir preguntas, saberes y experiencias que abren horizontes para pensar la escuela en clave pedagógica, ética y política.

Esta obra no sólo da cuenta de una experiencia institucional situada, sino que ofrece un aporte valioso para aquellos que se están formando como futuros educadores. En un contexto que requiere docentes cada vez más reflexivos, críticos y comprometidos con los desafíos de la educación pública, este libro se proyecta como un insumo sustancial para quienes están inmersos en este trayecto formativo pre-profesional. Su lectura contribuye a ampliar horizontes, complejizar miradas y enriquecer los debates que atraviesan las prácticas profesionales.

Este texto se concibe como la apertura de un proceso que no pretende clausurar sentidos, sino que, por el contrario, abre caminos para futuras jornadas, investigaciones colaborativas y escrituras pedagógicas. Se trata de una invitación a colocar el pensamiento reflexivo en el centro del quehacer docente, de recuperar la potencialidad de la pregunta como gesto docente y a habilitar espacios de producción de conocimiento desde las voces de los propios formadores de docentes.

Los capítulos que componen este libro abordan temas diversos, pero articulados por una preocupación común: interrogar críticamente las condiciones de posibilidad del quehacer educativo. Desde la filosofía de la educación hasta las prácticas inclusivas, desde la formación docente hasta las epistemologías críticas, desde lo pedagógico a lo metodológico; cada aporte configura un mosaico de miradas comprometidas con el cambio educativo. Cada aporte robustece el entramado que desde diferentes espacios académicos y formativos configura hoy, en pleno siglo XXI, el primer instituto de formación de docentes del país.

Desde la Dirección del centro celebramos con entusiasmo este trabajo, no sólo porque reconocemos en él el esfuerzo de todos quienes lo hicieron posible, sino porque es una apuesta pedagógica y política por consolidar una comunidad académica que piensa la escuela con rigor, creatividad y compromiso. Reconocemos en ella voces que impulsan la formación y que proponen trascender la transmisión de saberes, para proyectarnos hacia la generación de los mismos. La apuesta es continuar éste y otros posibles caminos de producción, con la participación de todos

los actores, para avanzar hacia culturas institucionales cada vez más comprometidas con la formación, la investigación y la extensión.

Que este libro circule, se lea y se discuta. Que habilite nuevas reflexiones e intercambios; que siembre nuevas escrituras. Que se constituya en punto de partida y no de llegada.

INTRODUCCIÓN

Mag. Laura Curbelo Varela

<https://orcid.org/0000-0001-9488-5273>

“Y lo que quiero decirte, por último, es que necesitamos una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia. Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva.

Me gustaría conversar contigo.”

Jorge Larrosa¹

La teoría pedagógica puede concebirse como una conversación, inspirada en el tipo de conocimiento que se construye en las aulas, donde el encuentro entre profesores y estudiantes se convierte en un espacio único y transformador. El aula, según Brailovsky (2020), es un lugar donde personas desconocidas se vuelven íntimas temporalmente, con el propósito de entablar una conversación profunda, abierta y guiada por el deseo genuino de conversar. Este diálogo, que modifica y afecta a quienes participan, no busca celebrar amistades ni pasar el tiempo, sino busca provocar el encuentro y recibimiento que un desconocido da a otro. En ese sentido, podría decirse que “el aula se distingue por ser un espacio íntimo y público al mismo tiempo, atravesado por ritualidades y modos de estar que potencian el acto de conversar” (Brailovsky, 2020, p.232). La conversación en clase se orienta hacia el conocimiento y el mundo, convirtiéndose en una de las formas más elevadas de interacción pedagógica y una manifestación concreta de la teoría pedagógica como conversación.

De algún modo, esta producción escrita intenta recuperar ese espíritu de la conversación, surge del trabajo colectivo entre colegas y produjo las ponencias realizadas en el marco del ciclo “Pensar la escuela, la enseñanza y la educación desde la formación docente”. Este espacio académico, organizado desde la Sala de Pedagogía de los Institutos Normales de Montevideo, se desarrolló durante el mes de agosto de 2024.

La idea que originó este ciclo fue propiciar un encuentro académico interinstitucional que nos permitiera compartir inquietudes y reflexiones, conversando para construir en común, a partir de los desafíos actuales de la pedagogía y la educación, en relación con la formación magisterial y la escuela.

Como educadoras y formadoras entendemos la pedagogía como un eje central para la formación profesional del magisterio. En este sentido pensamos la realización de un ciclo de encuentros académicos para continuar habitando el camino de la profesionalización junto a nuestras/os estudiantes y colegas.

1 Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En *Separata de la Revista Educación y Pedagogía* (No. 18).

En estos oficios del lazo que hemos elegido, siempre es interesante rodearnos de otros que generosamente nos compartan aquello que han estado pensando y construyendo desde sus trayectorias. Por ello invitamos a prestigiosos colegas para que nos compartieran algunos saberes; nos visitaron la Dra. Clara Betty Weisz, la Dra. Mercedes Palumbo y el Mag. Líंबर Santos, los tres tuvieron la generosidad de transformar sus ponencias en textos escritos para integrar los capítulos de este libro que hoy les acercamos.

En el entendido de que la pedagogía se construye como conversación plural, este texto tiene la finalidad de vehiculizar nuestras palabras para continuar actualizándonos y formándonos; permitiéndonos además acercar a nuestra comunidad educativa parte de lo que, como profesoras e investigadoras, hemos desarrollado.

Para realizar este ciclo de conversaciones y encuentros nos planteamos algunos objetivos, relacionados con ofrecer a la comunidad educativa un ciclo de charlas que permitan pensar la escuela, la enseñanza y el aprendizaje desde las teorías pedagógicas. Pretendimos romper los límites de lo local, tanto desde los participantes, como desde el alcance y la propia propuesta académica, por ello ofrecimos a nuestras/os estudiantes la posibilidad de vivenciar su profesionalización como un proceso inscripto en una comunidad pedagógica ampliada. También quisimos que las/los estudiantes puedan dialogar con sus docentes y con las/los profesionales invitados, conociendo otros modos de pensar y de hacer escuela. Por último, nos planteamos difundir el trabajo de las y los participantes a toda la comunidad educativa de CFE, construyendo espacios de diálogo que permitan crecer juntos.

El ciclo dio inicio el día 8 de agosto con la participación de la Dra. Mercedes Palumbo de la Universidad de Luján de Argentina. En nuestro capítulo 1 encontrarán su ponencia “Las pedagogías críticas en la tradición crítica en educación”. Su trabajo nos invita a realizar un recorrido temático interesantísimo, comenzando con la presentación del dispositivo pedagógico escolar en imágenes; para luego abordar las perspectivas críticas en educación: pedagogías críticas, educación popular, pedagogías descolonizadoras; ahondando en el tema de las pedagogías críticas desde la educación, la cultura y el poder; considerando tanto sus aportes como sus límites. Este capítulo invita a pensar críticamente el dispositivo pedagógico escolar moderno, reflexionando sobre cuáles son los aportes de las pedagogías críticas a la democracia radical y a la emancipación educativa. Palumbo considera la escuela como un espacio contradictorio, de reproducción y resistencia, su ponencia presenta de manera precisa y clara el acto político de la validación de los saberes escolares.

La tarde del 15 de agosto nos visitó nuestro invitado Mag. Líंबर Santos, su presentación da lugar al capítulo 2 de este texto que se titula “Dialogamos sobre multigrado y diversidad áulica”. Presenta un recorrido potente, desde varios ejes temáticos, que nos permiten comprender la didáctica multigrado y su relevancia en aulas heterogéneas, pensando el impacto de la ruralidad en la configuración educativa de Uruguay, así como también la construcción y circulación de saberes entre pares asimétricos desde la interacción y el aprendizaje, presentando además el contexto histórico y sociocultural como clave para las pedagogías rurales uruguayas.

La Dra. Clara Betty Weisz nos acompañó en la mesa de ponencias que ocurrió en la tarde del 22 de agosto. El capítulo 3 recupera su vasta experiencia en metodologías de investigación cualitativas, presentando elementos teóricos y ejemplos desde la práctica de una manera didáctica y amena, que favoreció la comprensión de algunas de las decisiones metodológicas que realizamos al investigar en educación. En el capítulo 3, titulado “Investigar desde la perspectiva cualitativa” despliega aspectos fundamentales en relación con la producción de conocimiento, especialmente en la comparativa entre la relevancia social y la pertinencia académica, presentando la investigación cualitativa desde la sociología clínica como herramienta para la comprensión y

la emancipación. Presenta, además, la transformación y resignificación de la investigación en educación a través del análisis de sentidos intergeneracionales, coloca una serie de ejemplos que nos permiten comprender mejor algunas conceptualizaciones, desde la horizontalidad y el pluralismo epistemológico en la producción de saberes.

En los siguientes capítulos 4 y 5 se presentan las adaptaciones escritas de las ponencias realizadas por la Lic. Soledad Rodríguez y la Mag. Laura Curbelo, que dieron lugar al nombre del Ciclo: “Pensar la escuela desde la formación docente”.

El capítulo 4 titulado “Enseñar preguntando, una forma de hacer público lo privado” recopila la ponencia de Laura Curbelo (CFE), presenta algunas reflexiones en torno a la práctica de “enseñar preguntando” como estrategia pedagógica transformadora, capaz de romper con las lógicas tradicionales de la enseñanza centradas en la transmisión unidireccional de conocimiento. Este enfoque propone que el docente formule preguntas auténticas y abiertas, donde no se conozca de antemano la respuesta que el estudiante pueda ofrecer. Así, el acto de preguntar no busca evaluar o verificar aprendizajes, sino promover la indagación conjunta, la reflexión crítica y la co-construcción de saberes, planteando que la propia pregunta es un dispositivo capaz de reflejar la curiosidad genuina y de abrir la indagación, promoviendo la criticidad desde una interrogación que será auténticamente honesta cuando desconoce la respuesta que se le dará, y además invita a los estudiantes a emitir juicios, revisar sus argumentos, explicitar criterios y considerar el contexto. Se trata de preguntas diseñadas para provocar análisis, interpretación, evaluación y autorregulación, fomentando un aprendizaje activo y situado. La tesis presentada sostiene que en tanto la explicación tradicional tiende a perpetuar la subjetivación como persona carente del estudiante; enseñar preguntando permite superar esta dinámica, creando espacios donde los estudiantes se relacionan directamente con el conocimiento y lo producen activamente. Coloca así la pregunta como acto emancipador, que posibilita la construcción de significados y transforma su experiencia de aprendizaje. Este proceso subraya la importancia de un vínculo pedagógico justo e igualitario, donde la inteligencia del estudiante es reconocida, y el docente enseña, provocando diálogos significativos con el saber y entre los estudiantes. Al enseñar preguntando, el conocimiento, previamente considerado privado o exclusivo del docente, se “profana” (Masschelein & Simons, 2014) y se comparte en un espacio colectivo. Esta democratización desafía las jerarquías tradicionales y convierte el aula en un lugar de construcción crítica, creativa y autónoma de los estudiantes, que son reconocidos como agentes capaces de aportar y transformar. Este enfoque promueve una educación emancipadora que hace público lo privado, fomentando un conocimiento democrático, compartido y significativo, a la vez que redefine el lugar del educador como enseñante desde un diálogo crítico y colectivo, generando un espacio donde el saber no se transmite, sino que se construye en conjunto.

En el capítulo 5 presentamos el trabajo de Soledad Rodríguez, titulado “La formación magisterial: algunas ausencias y retiradas. Investigar sobre el formato escolar moderno” presenta una reflexión crítica sobre esta temática y su impacto en la formación magisterial, identificando algunas de las limitaciones de la estructura rígida de la escuela; se plantea la necesidad de repensarla como un acto pedagógico fundamental para los futuros maestros. El formato escolar moderno, surgido a finales del siglo XIX, se caracteriza por su organización jerárquica, la segmentación del tiempo y la agrupación por edades, Rodríguez sostiene que esta estructura, que ha permanecido prácticamente inalterada, privilegia la homogeneidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando poco espacio para la diversidad y la innovación pedagógica. La escuela moderna y sus formatos establecen y perpetúan una separación tajante entre el juego y el trabajo, entre lo práctico y lo académico; limitando las posibilidades de una integración que contemple auténticamente las realidades y necesidades de las personas situadas en un entorno social y cultural específico. Este capítulo propone reflexionar sobre cómo la formación magisterial suele reproducir performativa y acríticamente este

formato, dejando de lado la investigación y la reflexión sobre la organización escolar; generando notables ausencias conceptuales para que los futuros docentes cuestionen o transformen las estructuras escolares tradicionales. El texto también nos invita a pensar sobre la necesaria deconstrucción del formato escolar moderno, con el objetivo de desarmar algunas prácticas heredadas, que para la autora están fuertemente ligadas a la exclusión y a la falta de justicia educativa. Alterar este formato implicaría abrir posibilidades para nuevas formas de enseñanza inclusivas y democráticas, que permitan poner en juego nuevas prácticas que se contrapongan al cronosistema escolar y a su efecto disciplinador. Se sostiene que la formación en educación debería fomentar el diseño de formatos escolares alternativos y para ello considera fundamental que los maestros en formación desarrollen habilidades para repensarlos y adaptarlos a las necesidades de cada comunidad educativa. A su vez, plantea que es necesario trascender la rigidez del cronosistema escolar, incorporando metodologías que integren juego, trabajo y aprendizaje de manera contextualizada. Así, se podrán diseñar alternativas educativas que respondan mejor a las realidades sociales y culturales de los estudiantes, promoviendo una educación más equitativa y relevante.

Para comenzar a cerrar este apartado introductorio, creo necesario hacer énfasis en que este libro surge de la noción vivificada de la pedagogía como conversación; entendemos que la educación es un terreno fértil para la reflexión crítica y el debate colectivo, especialmente en un momento histórico que exige nuevas miradas sobre las prácticas pedagógicas. Desde estas premisas surgió la inquietud de desarrollar este ciclo, concebido como un lazo de encuentros personales e interinstitucionales que, con voces convocadas desde los distintos espacios educativos uruguayos, convocara a un encuentro entre docentes, estudiantes de magisterio y especialistas, orientado a analizar las posibilidades y los desafíos de la educación desde una perspectiva crítica, inclusiva y transformadora.

La relevancia de este ciclo —y del libro en el que terminó transformándose— radica en la necesidad de re-imaginar la escuela como un lugar donde se construyan oportunidades para el pensamiento crítico, la justicia social y la emancipación intelectual. En un contexto donde las desigualdades educativas persisten y la educación es frecuentemente instrumentalizada, se vuelve imperativo reivindicar nuestro lugar como agentes de cambio, y de las escuelas como espacios de y en transformación. Este proceso y este libro surgen como un tiempo y un lugar que nos habilitan a repensar los vínculos entre la teoría y la práctica, entre la reflexión crítica y las experiencias pedagógicas cotidianas.

Fueron muchas las personas que hicieron posible este proyecto con su propio trabajo. Es necesario destacar al equipo de Docentes Orientadores Tecnológicos de los IINN que sostuvieron el proceso de consultas, emisión y puesta en práctica de cada encuentro, realizando, además, la gestión de los espacios web. El equipo de Dirección de los IINN confió desde un principio en nuestra propuesta, ayudándonos además a gestionar los permisos y reconocimientos. Muchas/os colegas de diferentes asignaturas y unidades curriculares, también nos acompañaron; en el instituto y desde distintos puntos del país se sumaron a cada transmisión junto con sus estudiantes. El equipo de comunicaciones de CFE nos ofreció apoyo para el diseño de *flyers* y afiches y también la maquetación, diseño, diagramado y publicación de este libro.

Este ciclo de conferencias demostró que la educación puede ser un espacio compartido donde las ideas, experiencias y saberes convergen para construir un horizonte común. Por ello este libro, además de registrar las reflexiones y debates surgidos, es una forma de plasmar la celebración de la belleza de llevar a cabo estos encuentros en diálogo y colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brailovsky, D. (2020). Siete vidas de la teoría pedagógica. *Reflexão e Ação*, 28(2), 224–234. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14443>
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En *Separata de la Revista Educación y Pedagogía* (No. 18).
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

CAPÍTULO 1. LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN LA TRADICIÓN CRÍTICA EN EDUCACIÓN²

Mercedes Palumbo

<https://orcid.org/0000-0002-9765-1293>

INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO DEL TEXTO Y EL RECORRIDO COMPARTIDO

Mi intervención en este Ciclo llamado “Pensar la escuela, la enseñanza y la educación desde la formación docente” se va a centrar en las pedagogías críticas, pero me gustaría ubicarlas en el contexto más general de la tradición crítica en educación. Esta tradición no se reduce solo a las pedagogías críticas, comprende también otros aportes como la educación popular, las pedagogías de(s)coloniales, entre otros. Sabemos que la tradición crítica en educación no solo se preocupa por la escuela, sino también por un conjunto más amplio de espacios-momentos de formación. Dado que esta charla se enmarca en los Institutos de Formación Docente de Montevideo, rescatar aquí a las pedagogías críticas cobra relevancia porque dentro de esta tradición crítica, se aproximan particularmente a la escuela como un ámbito que critican y donde al mismo tiempo intervienen o buscan intervenir.

El recorrido que realizaré es el siguiente. Primero, quiero empezar mostrando el dispositivo pedagógico escolar que todas y todos conocemos, pero sobre el que hay que volver para mirar y mirarnos. Traigo la propuesta de mirar imágenes de una “escuela vieja”, una escuela de antes. Tal vez haya elementos que nos resuenen hasta hoy, para pensar a la escuela como un dispositivo moderno que tiene una inercia importante, aunque los contextos cambien. Estos elementos operan en las y los docentes y también en nuestras y nuestros estudiantes. Y acá me gustaría hacer una pequeña precaución de método. Si bien a menudo decimos “la escuela es esto”, la verdad es que la escuela son muchas cosas. No hay una sola escuela. Con dispositivo pedagógico escolar moderno refiero a una impronta fundacional. Desde ya que existen escuelas donde hay posibilidades de generar propuestas que van en contra de esa impronta fundacional.

A continuación, me focalizaré específicamente en las pedagogías críticas, en el marco de las perspectivas críticas en educación que están debatiendo con el dispositivo pedagógico escolar, al menos con la manera en la que se entendió en la modernidad. Para ello, presentaré sus supuestos epistemológicos, sociológicos, políticos y éticos, así como sus categorías articuladoras; o sea, las categorías nodales con las cuales buscan repensar el vínculo entre educación, cultura y poder. De algún modo allí está el corazón de lo que tematizan las pedagogías críticas. Para finalizar, esbozaré los aportes de esas pedagogías críticas, y también sus desafíos en la complejidad del contexto actual.

2 Este texto es una versión mejorada de la transcripción de la clase dictada en el Ciclo Pensar la Escuela: la enseñanza y la educación desde la formación docente, organizado por docentes de la Sala de Pedagogía de los Institutos Normales de Montevideo.

EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO ESCOLAR EN IMÁGENES

Si estuviéramos en una clase yo les preguntaría ¿qué vemos en estas imágenes? Voy a reponer algunas cosas: vemos docentes, vemos estudiantes de diferentes edades, vemos también la configuración de tiempos y espacios -el tiempo áulico, el tiempo de recreo-, vemos guardapolvos, vemos cuestiones vinculadas a actos escolares y a símbolos patrios. Y, ¿por qué partir de estas imágenes del dispositivo pedagógico escolar si lo que queremos analizar es lo crítico? Por dos razones. Primero, porque es sobre lo que trabajan las pedagogías críticas desde un lugar crítico justamente. Si hay algo que critican las pedagogías críticas es este dispositivo pedagógico escolar moderno. Segundo, porque todas y todos hemos pasado por ese dispositivo como estudiantes y en algunos casos -como seguramente sea el de la mayoría de quienes estamos aquí- también como docentes.

Y ese dispositivo deja huellas que se ponen en juego a la hora de nuestras prácticas docentes. Entonces nos obliga a la pregunta problematizadora, a desnaturalizar aquello por lo que transitamos y a la reflexividad sobre nuestras prácticas. Me parece que es importante reconocer esa marca, esa huella que todas y todos tenemos de la escuela. Este movimiento entre reconocernos como herederas y herederos de la escuela, criticarla, y al mismo tiempo buscar cambiar sus reglas, es propio de las pedagogías críticas.

La escuela tal como la conocemos no existió siempre. Tiene su origen en la modernidad. En este contexto, hubo una alianza entre escuela y modernidad burguesa: la primera le permitió a la segunda implantar una cultura, un tipo de sujeto educable, una moral y hasta una estética, como bien nos ha señalado Pablo Pineau (2001). También se instaló un saber válido, que fue el conocimiento científico. Lo cual abre a la pregunta sobre qué ocurrió -y qué ocurre- en las aulas con otros saberes vivenciales y experienciales que portan las y los estudiantes, también las y los propios docentes. Luego, la definición moderna de educación aparece también asociada a la idea de que los procesos cognitivos son el blanco de la educación; es decir, si hay algo que educar son las mentes. Y obviamente también se creó como un modelo magistrocéntrico. No es solo que la o el docente está en el centro de la escena educativa y que hay una asimetría en relación a sus estudiantes, sino también que esa o ese docente conforma un modelo de conducta a seguir.

Si jugamos con los términos de pedagogía y de crítica podemos decir lo siguiente: por un lado, que con la modernidad la educación se confina a lo escolar, y se descuida la pedagogía si la entendemos en un sentido más amplio, que incluye todo un conjunto de espacios-momentos de formación que no son la escuela, y que estaban desde antes de la escuela; por otro lado, se desatiende la función de la crítica asociada a la educación, ya que a contramano tuvo lugar una legitimación del orden dominante que se iba consolidando. Y acá también quiero plantear un recaudo. Esta contribución de la escuela al orden vigente, siempre fue, de algún modo, mediada, no fue lineal. La afirmación anterior no solo nos invita a pensar el modo particular en que la escuela va a producir la dominación, sino igualmente que ésta es un ámbito de producción de resistencias (y no solo de reproducción).

En efecto, las pedagogías críticas van a empezar a mirar con lupa el modo en que esto sucede, van a abrir la “caja negra” de la escuela para mirarla de cerca y determinar cuáles son los mecanismos específicos a partir de los cuales reproduce: qué hacen las y los docentes, qué sucede con los libros de texto, y también qué no se dice, pero se hace y forma en términos de lo que llamarán el currículum oculto. Entonces, la escuela realiza su contribución específica a la dominación. Aclaro que no es que las y los docentes son “malos”. Es importante ponernos la pregunta que problematice en torno a qué hacemos, por qué lo hacemos, a qué juego estamos atendiendo cuando hacemos lo que hacemos. Justamente para esta problematización sirven espacios de reflexión sobre nuestras prácticas, como el que hoy nos convoca.

Por último, retomo la idea de dispositivo pedagógico escolar de la perspectiva foucaultiana-agambeniana (Agamben, 2011; Foucault, 2000 [1981]). El dispositivo no hace referencia a un lugar: no es esta escuela o aquella, o este instituto de formación docente o la universidad. Por dispositivo pedagógico se comprende una red de relaciones que se configura en torno a un proceso de enseñanza y aprendizaje. Y requiere observar con mucho detalle qué pasa con tres elementos: la subjetividad, el poder y los saberes. A este respecto, algunas preguntas que, por ejemplo, nos deberíamos hacer como docentes son: ¿qué subjetividades estamos formando? ¿cómo se están tramitando las relaciones de poder en este espacio de enseñanza y aprendizaje (no importa cuál sea)? ¿qué saberes y conocimientos están circulando y cuáles no? En definitiva, ¿cómo se van articulando subjetividades, poder y saberes en ese proceso de enseñanza y aprendizaje? En función de las respuestas a estas preguntas -o sea, el modo en que se articulen estos tres elementos- estaremos ante un dispositivo pedagógico escolar tradicional o profanado (Agamben, 2011). Lo importante es que hay lugar para profanar el dispositivo escolar, para transformarlo. Por eso insisto, junto con las pedagogías críticas, en una mirada compleja de la reproducción, pero también de la producción de las resistencias. No todo lo que pasa en la escuela es del orden de la reproducción de esta impronta fundacional.

LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN LA TRADICIÓN CRÍTICA EN EDUCACIÓN

Quisiera empezar retomando una frase de Zulma Palermo (2014), una pensadora argentina que se enmarca dentro de las pedagogías de(s)coloniales, y que dice: “... no hay ‘pedagogía’ a secas puesto que la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve, y también, la deja caer en pro de ocupaciones más eficientes” (Palermo, 2014, p. 9). En acuerdo con la autora, sostenemos que hay distintas adjetivaciones del término pedagogía y avanzamos diciendo que cada adjetivación implica un énfasis particular. Usar “popular” en educación popular, apelar a “crítica” en pedagogías críticas, o hablar de “descolonial” en pedagogías de(s)coloniales está dando cuenta de resemantizaciones en torno a las pedagogías, incluso dentro del arco de la tradición crítica en educación. Entonces, las pedagogías críticas -de las que nos interesa conversar en esta charla- se inscriben en esta tradición crítica, pero no son sinónimo de ella.

Como decíamos en un texto anterior (Cappellacci et al., 2018), las pedagogías críticas son un conjunto de prácticas y de apuestas pedagógicas alternativas surgidas a partir de la década del ochenta, que sitúan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como espacios de transformación social y también de democracia activa. Más que decir la pedagogía crítica en singular, aludimos a las pedagogías críticas en plural, con el fin de reconocer la multiplicidad de formas, de modos de trabajo y de referentes. Junto con McLaren (1994), Giroux (1990, 1992), y Apple (1986, 1987, 1989, 1997), encontramos una cantidad de docentes anónimos que, en sus prácticas cotidianas, llevan adelante pedagogías críticas.

Con esto quiero decir que las pedagogías no son algo de los libros solamente. La articulación entre teoría y práctica es un elemento definitorio de estas pedagogías. De igual modo, otra característica común radica en que provienen de una tradición de índole estadounidense y canadiense, a diferencia por ejemplo de la educación popular con una impronta más bien latinoamericana. No obstante, las pedagogías críticas van a tener diálogos potentes con Paulo Freire y con América Latina.

Un último elemento que quiero destacar es el estrecho diálogo de las pedagogías críticas con la teoría social crítica, sobre todo con algunas figuras del marxismo heterodoxo como Antonio Gramsci (1981, 2000) y la Escuela de Frankfurt. ¿Qué retoman de esta teoría crítica? La importancia de pensar el campo cultural; es decir, salir del economicismo y empezar a mirar también la superestructura en sus formas de contribución al mantenimiento del sistema capitalista. De allí que salirse del determinismo de las estructuras implica abrir un campo de acción a los sujetos que tienen voluntad, que tienen apuestas y que, por sobre todo, intervienen en el mundo, y no deben sentarse a esperar que se caiga la estructura. Una segunda aportación de la tradición crítica a estas pedagogías es la propia noción de crítica. En diálogo con la Escuela de Frankfurt, pensar no solo el momento de la negatividad de una crítica que impugna un orden de cosas, sino también el momento positivo que instituye, que crea, que trae una propuesta. No me puedo quedar solo con decir “este dispositivo escolar no va, tiene estos problemas”. Pero, ¿qué hacemos con eso? Es verdad que, en el pensamiento crítico en general, y es válido también para el educativo, está tal vez más desarrollado el momento negativo.

Desde mi lectura personal, la crítica no es un contenido necesariamente, sino una postura epistémica. Un pararse para mirar algo y para enseñarlo también. Me parece también que la crítica es un acto de lectura de mundo, si quisiéramos usar las categorías freirianas. Además, es una operación que tiene que ver con prácticas y con todas las dimensiones humanas: con el deseo, con la voluntad y obviamente también con el aspecto cognitivo (Torres Carrillo, 2018).

LOS SUPUESTOS DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

A continuación, voy a presentar brevemente los supuestos de las pedagogías críticas, que los dividí en epistemológicos, políticos, sociológicos y éticos. Posiblemente estos supuestos sean compartidos por las distintas perspectivas que hacen a la tradición crítica en educación, aunque siempre con matices.

A nivel epistemológico, las pedagogías críticas nos proponen entender que, en la relación de conocimiento, todos los sujetos son activos, son sujetos del saber. Si bien docentes y estudiantes no tienen los mismos saberes, todas y todos poseen igual capacidad para enunciar esos saberes distintos. En este sentido, hay una validación de una cantidad más amplia de saberes. Entonces más que un modelo magistrocéntrico con una o un docente sujeto del saber y estudiantes y contenidos que son objetos, el planteo de las pedagogías críticas es el de relaciones entre sujetos. Y también tenemos que atender a la contextualización en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al mundo que media esa vinculación entre sujetos. De allí que la pedagogía sea un diálogo epistémico, un diálogo de dos personas o más mediado por el mundo para volver a la concepción freireana.

En cuanto a los supuestos políticos, que son fundamentales para la tradición crítica y también para las pedagogías críticas, el hecho educativo es considerado un acto político. No debemos tenerle miedo a la política. Acá no nos referimos a lo político-partidario (a lo que tampoco hay que temerle) sino a la política como una dimensión que atraviesa nuestras prácticas. Cuando enseñamos -como cuando nos vinculamos con colegas, cuando criamos a nuestros hijos y nuestras hijas y como con todas nuestras actividades- hay una manera de ver el mundo implicada. Y puede ser una manera que genere la continuidad de ciertas instituciones y relaciones o que las critique (en el doble sentido de la crítica de la que hablábamos antes). La idea de una pedagogía que es política significa que las prácticas no son neutrales, que existe un posicionamiento y una cosmovisión asociada a ellas, aun cuando como docentes no nos hayamos hecho la pregunta acerca de

nuestro posicionamiento y cosmovisión. Y sobre todo quiero insistir en la politicidad en un contexto como el actual, de instalación de determinados discursos que se presentan como neutrales y tildan a los otros de ideológicos. Más bien diría que, en todo caso, la ideología está atravesando todo, y son diferentes ideologías en pugna. Me parece importante poder cuestionar el discurso de la neutralidad. Y en vinculación a lo anterior, entender la vinculación entre los micropoderes escolares y los macropoderes que hacen a la relación de dominación más general, de la que la escuela participa también.

Luego, las pedagogías críticas parten de supuestos sociológicos desde los cuales abordan la relación entre educación y sociedad. De algún modo, estos supuestos giran en torno a cuáles son los aportes que la educación puede hacer a la sociedad, sea como legitimadora de un orden o como cuestionadora de un statu quo. Como señalamos, existen contribuciones específicas de la escuela a la sociedad. Pero también es posible pensarlo al revés, atendiendo a los impactos de la sociedad en la escuela. Lo vivimos como docentes, cuando ocurren eventos o situaciones complejas en nuestras sociedades, que tienen su correlato en nuestras aulas. A diferencia de la “matriz eclesial”, y aquí vuelvo a Pineau (2001), característica de la impronta fundacional del dispositivo pedagógico moderno, que buscaba separar o retirar a la escuela de la sociedad a la manera del monasterio, estamos observando todo el tiempo cómo la sociedad entra en la escuela. Y es lógico que así suceda: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las crisis socioeconómicas, la pandemia, las nuevas sociabilidades adolescentes. En este sentido, para las pedagogías críticas el mundo es objeto de conocimiento, es realidad que opera en la escuela en tanto imposibilidad de separación entre escuela y sociedad, y también el mundo es terreno a ser transformado. Allí la escuela tiene un rol que cumplir, aunque sería ingenuo pensar que solo la escuela puede transformarlo todo.

Finalmente, quisiera detenerme en los supuestos éticos de las pedagogías críticas. Las preguntas por la otra y el otro, por el mundo y la vida, sin dudas atraviesan a estas perspectivas. Y en relación a ello, la tematización de lo heterogéneo frente a un modelo de estudiante deseable, así como también la interculturalidad y la tramitación de las diferencias. En este sentido, las pedagogías críticas se asocian a valores, dentro de los cuales destacan la democracia, la justicia, la igualdad y el respeto por la palabra y los saberes de las otras y los otros. Con este encuadre ético, las pedagogías críticas se proponen construir sujetos erguidos como dirían Hugo Zemelman y Estela Quintar (Rivas Díaz, 2005).

LAS CRÍTICAS DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Las pedagogías críticas se van a montar en una doble crítica. Por un lado, hay una crítica a la escuela tradicional, lo que venimos llamando dispositivo pedagógico escolar moderno. Por otro lado, también hacen una crítica a una parte de la teoría crítica (podríamos decir que es una crítica interna).

La primera crítica es contra la ideología escolar tradicional. Uno de los nudos del debate es si la educación es neutral o hay una naturaleza política. Otro nudo radica en si la escuela es un lugar donde se imparte instrucción -un abordaje basado fuertemente en las relaciones de enseñanza y aprendizaje- o si también (además de la instrucción) conforma un lugar cultural y político que transmite y reproduce la cultura dominante. Y un último punto, entonces, es si el conocimiento que circula en la escuela es objetivo y se debe enseñar porque es la bajada del Ministerio de educación, o si se abre una mirada que no solo se centra en el currículum explícito u oficial, sino tam-

bién en el currículum oculto y el nulo. Pero no es solo salirse del currículum oficial para atender el oculto o nulo; es considerar que ese currículum oficial no es la única manera posible, no son los únicos contenidos seleccionables. Estas tres son las críticas principales de las pedagogías críticas al dispositivo pedagógico tradicional.

Ahora bien, también aparece la crítica dentro de la teoría crítica, sobre todo aquella que fue hegemónica en la década del setenta, vinculada a las teorías de la reproducción. El problema que identifican las pedagogías críticas en relación a los análisis de la reproducción, es que se ubican desde fuera de la escuela. Por eso antes usaba esta expresión de “abrir la caja negra”, asociada a las pedagogías críticas. De algún modo lo que nos dicen es que, si queremos concluir que la escuela reproduce, vayamos y miremos de cerca cómo lo hace. Nos invitan a mirar desde adentro, a estar en la escuela y no solo analizar las estadísticas, a hacer trabajos cualitativos, inclusive etnográficos, para examinar qué sucede con la reproducción. Un problema adicional tiene que ver con que las teorías de la reproducción, como su nombre lo indica, hacen énfasis en la reproducción; mientras que las pedagogías críticas sostienen que hay reproducción, pero también resistencia. O sea, no todo lo que pasa en la escuela es del orden de la reproducción. Y algo más, las pedagogías críticas nos muestran que también se produce la reproducción. A menudo, son los sujetos escolares quienes plantean formas novedosas de contribuir a la reproducción, subjetivan la reproducción. Cito como ejemplo el libro ya clásico de Paul Willis (2017) *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Obra original publicada en 1977). Un tercer problema, que se desprende de los anteriores, es que, si la reproducción es inexorable, los actores escolares están sujetos a esa tendencia de la reproducción. Por eso, planteaba antes que las pedagogías críticas -en diálogo con la tradición marxista heterodoxa- conciben al sujeto y no solo a la determinación. De lo contrario, no nos queda más que un pesimismo radical: la escuela es lo que es, las y los docentes reproducen y las y los estudiantes van a salir normalizados y uniformizados del dispositivo pedagógico escolar. Las pedagogías críticas, entonces, nos ofrecen una combinación de posibilidad y crítica. Hay que criticar la reproducción, pero también construir ese momento positivo de la crítica que es el de la posibilidad.

ALGUNOS CONCEPTOS CENTRALES DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Los siguientes son los conceptos centrales que, desde mi perspectiva, articulan la clave interpretativa que ofrecen las pedagogías críticas: hegemonía, autonomía relativa, resistencia y democracia.

El concepto de hegemonía aparece en las pedagogías críticas de la mano de Antonio Gramsci (1981, 2000). La idea principal es que una dominación no solo se basa en las instancias de coerción, sino que se combina con el establecimiento de consensos. De allí que se proponga el par dialéctico coerción-consenso. La hegemonía permite así instalar un sentido común que coincide con los intereses de las clases dominantes. Además, esos modos de ser, de concebir la realidad y de actuar en ella, se internalizan y naturalizan. Aquí lo que encontramos es una operatoria mediante la cual intereses particulares se validan como generales para el conjunto de la sociedad, en un espacio y un tiempo histórico determinados. Y qué mejor lugar (aunque no único, por supuesto) para generar consensos que la escuela, por su masividad y por la extensión de la escolaridad obligatoria. Como veníamos diciendo, la escuela tiene un rol para las pedagogías críticas en la instauración y el reforzamiento de la hegemonía, junto con la motorización de procesos potenciales de confrontación con esa dominación.

Muy vinculado a lo anterior, también señalan la existencia de una autonomía relativa de la escuela; un espacio donde se pueden recrear prácticas. Insisto en que la autonomía se liga al doble sentido de producción: por un lado, bajo el supuesto de la autonomía relativa, la escuela no reproduce meramente una relación del ámbito económico, sino que es productora de esa dominación a partir de diferentes elementos que veremos a continuación (manuales, etiquetas, currículum oculto). De algún modo, nos encontramos con mediaciones que se despliegan a nivel de la escuela, que pueden confrontar y tener un sentido transformativo en relación con las estructuras de dominación. Por otro lado, la escuela no es el lugar de reproducción lineal de los intereses dominantes, sino que es un espacio contradictorio donde en las relaciones cotidianas se generan valores, relaciones y significados diferentes. Es en este marco, de una dominación que no es estática ni cerrada ni inexorable, en el que pueden inscribirse prácticas de resistencia. Aquí encontramos la base para pensar el agenciamiento de los actores escolares y la naturaleza activa y en construcción de la cultura, más allá de los límites ciertos que impone la hegemonía dominante.

Finalmente, para las pedagogías críticas, la escuela debe aportar a la democracia. Y esto se da en diferentes planos. Es una escuela que promueve valores y prácticas de la democracia (como, por ejemplo, la asociatividad, la responsabilidad pública) con el objetivo de facilitar una participación activa y crítica en las relaciones cotidianas, fuera de los muros escolares. Al mismo tiempo, es una escuela que no solo aporta a aquello que sucede fuera, que no solo se proyecta como un espacio público democrático en el concierto de instituciones sociales. Propone una forma de relacionamiento entre actores escolares fundada en el encuentro, el diálogo, el debate, la negociación y la producción del bien común (Rigal, L., 2011). Cabe aclarar que, cuando las pedagogías críticas refieren a la democracia, no están pensando en la democracia representativa liberal, sino en lo que podríamos denominar una democracia radical, con las dos patas que mencionábamos: la democratización de las prácticas escolares y el aporte a la democratización de las relaciones sociales más generales. De allí el carácter de la lucha que es pedagógica, social y política, que comprende a la escuela y la trasciende.

UN ZOOM IN A LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN DE PRODUCCIÓN DE HEGEMONÍA

En este *zoom in* a la escuela quisiera abordar tres elementos que las pedagogías críticas van a analizar con detalle porque allí se juega la dominación hegemónica, tanto como las posibilidades de su cuestionamiento: a) el currículum; b) las y los profesores como intelectuales; y c) la escuela como máquina rotuladora.

Un primer aspecto (a) consiste en despojar al currículum de su inocencia, de su neutralidad. Autores/as como Alicia De Alba (1998) plantean que: “por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y actores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación. A la síntesis se arriba a partir de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Por lo tanto, el devenir curricular es histórico y no mecánico y lineal” (De Alba, 1998, p. 58).

De alguna manera, el fragmento compartido señala que existe una pugna en torno al currículum. No son los contenidos “que tienen que estar” porque hay una naturaleza de esos contenidos por la que deben ser seleccionados, enseñados y aprendidos. Para las pedagogías críticas, el cono-

cimiento objetivo es, en realidad, la visión de un grupo que está en disputa con otros grupos sociales.

Entonces hay tres dimensiones centrales que se miran desde las pedagogías críticas en relación con el currículum. La primera es la “tradición selectiva” que comprende qué contenidos lo integran y cuáles quedan por fuera; esto es, el proceso de selección de aquellos contenidos y prácticas considerados válidos o dignos de ser enseñados y aprendidos, mientras que otros son excluidos y confinados al silencio. Sucede que la escuela necesita que esta selección parezca natural, neutral e inmutable. La segunda es la negación del conflicto. Dentro de los contenidos seleccionados no aparece el conflicto, o si aparece se lo considera como algo malo, a ser revertido. Lo que está de fondo es la búsqueda por imponer una cultura del consenso. Algunos ejemplos son interesantes para ilustrar: la enseñanza de la ciencia como un espacio donde solo se acumula conocimiento, pero no hay pugna podríamos decir interparadigmática; lo mismo sucede en el área de estudios sociales donde los manuales escolares plantean una sociedad entendida como un sistema básicamente cooperador y regido por el consenso, en el que los sujetos transmiten y reciben valores e instituciones, pero no los crean ni cuestionan. En efecto, lo que encontramos es una posición negativa en relación a la naturaleza y los usos del conflicto. La última dimensión que me interesa destacar es la atención al currículum oculto. Se vincula con toda la enseñanza tácita y cotidiana que no se encuentra en el currículum oficial, pero que tiene un potencial formativo muy grande. Justamente aquí, como en las dimensiones anteriores, se observa una de las manifestaciones hegemónicas funcionando en el ámbito específico de la escuela. Este currículum oculto no solo enseña contenidos, sino también normas o principios de conducta. O sea, las y los estudiantes aprenden más que habilidades cognitivas, aprenden un modo de ser y de estar en la escuela y en el mundo.

Quiero compartir un pasaje de Giroux que ilustra lo que vengo comentando: “El niño aprende en la escuela... el niño aprende que la profesora es la persona dotada de autoridad en el aula, pero que ella misma está subordinada a un director. De esta manera puede aprenderse la estructura de la sociedad, al comprender la jerarquía de poder dentro de la estructura de la escuela. De manera parecida, el niño de clase trabajadora aprende su papel en la sociedad. Por una parte, la escuela marca a los estudiantes como un todo con su impotencia, dado que ellos no poseen los conocimientos requeridos para convertirse en ciudadanos y trabajadores. Por otra parte, la jerarquía profesional y clasista tiene una réplica exacta en la jerarquía de niveles, grados, y cursos dentro de cada grado. La promoción a grados sucesivos es la recompensa de haber dominado la conducta política y social aprobada, así como el material cognitivo prescripto. Pero, dentro de los grados, sobre todo en las grandes escuelas urbanas, hay que contar con posteriores distinciones entre los estudiantes según la inteligencia que se le atribuye a cada uno de ellos; a su vez, la inteligencia viene determinada por la probable habilidad de los niños para triunfar, de acuerdo con los patrones impuestos por el sistema educativo” (Giroux, 1990, p. 9).

Ya en la cita se empieza a deslizar otro elemento de importancia para las pedagogías críticas: la escuela como máquina rotuladora, tema que abordaré luego. También aparece la idea de cómo la escuela demanda un capital cultural —por ponerlo en términos de Pierre Bourdieu— qué contenidos se seleccionan, qué libros se refieren, qué se espera de un estudiante, lo que de algún modo adelanta, a modo de una profecía autocumplida, quiénes van a triunfar y quiénes van a ‘fracasar’ en la escuela. Insisto, lo que existe es una operación mediante el discurso de neutralidad que logra individualizar el fracaso —que se adjudica a los estudiantes— cuando, en realidad, es un dispositivo escolar que funciona en consonancia con el capital cultural de un conjunto de estudiantes. Es decir, hay un problema en el dispositivo escolar para alojar a sus estudiantes y no en los estudiantes mismos.

Un segundo elemento (b) de este *zoom in* de las pedagogías críticas en la maquinaria escolar, es mirar la función intelectual de las y los docentes. En ese sentido, se observa una manera específica de abordar el rol docente. Son trabajadoras y trabajadores de la cultura, dirán los pedagogos críticos como Giroux (1990), porque metabolizan el currículum para poder enseñarlo, porque transmiten y difunden ideología. Ejemplos de la difusión de la ideología dominante se observan en la aplicación de los rótulos a los que nos referíamos antes. Cuando entramos a una sala de profesores, se detectan rápidamente estas etiquetas: «a este estudiante le cuesta», «esta estudiante es revoltosa», etc.

Justamente, esta función intelectual tiene que ver con considerar a las y los docentes como productores/as y no solo como reproductores/as. Productores/as de un saber pedagógico, al decir de Flavia Terigi (2012). Por un lado, es cierto que hay un conocimiento que enseñan y que no producen. Eso es claro, ese conocimiento lo produce la ciencia. Pero, por otro lado, sí son productores de un saber pedagógico, que es el saber acerca de cómo enseñar, de cómo enlazarse con las y los estudiantes para que pueda facilitarse y desarrollarse un proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien todo esto, que es parte de la cotidiana docente, es del orden de la producción, muchas veces no se ve así (tampoco lo ven las y los docentes). Cuando esto sucede, nos ubicamos en un lugar de mera reproducción de un conocimiento que se produjo en otro lado.

Al punto al que quería llegar es que, desde la producción, se abre a la posibilidad de intelectuales transformativos. Docentes que descifran mundos culturales y que cuestionan la hegemonía dominante. Docentes que combinan su práctica (enseñan, aprenden) con la reflexión. Obviamente que existen un montón de factores que lo facilitan (o al revés, que lo impiden): las condiciones de trabajo, el armado de un colectivo docente y otros aspectos institucionales, que hacen a la apertura de espacios para que puedan escribir, investigar sus prácticas y colaborar entre sí. Pero la noción de intelectuales transformativos aparece como un referente crítico para que las y los educadores/as puedan cuestionar los intereses que se juegan en las formas institucionales y en las prácticas cotidianas y, desde allí, poder experimentar otras formas y prácticas.

Y el tercer elemento (c) que quería rescatar es el de la escuela como una máquina rotuladora, donde también se juega la hegemonía; esto es, cómo la escuela va generando etiquetas en relación a las y los diferentes estudiantes. Y de nuevo aquí, no es que las y los docentes sean “malos”. Estas etiquetas entienden que ayudan a las y los estudiantes, dirán los pedagogos críticos. La intención es buena, pero luego lo que ocurre es que estas etiquetas esencializan, encasillan y son muy difíciles de sacar. Provocan una clasificación y separación de estudiantes mediante un proceso de valoración social. El/la estudiante pasa a ser sinónimo de su etiqueta que, a veces, es incluso un diagnóstico. En este último caso, participan -además de docentes- otras disciplinas y profesionales (psicólogos/as, psiquiatras, psicopedagogos/as). El vínculo con perspectivas expertas y científicas no hace más que reforzar el etiquetamiento. Por lo tanto, la escuela como máquina de clasificación no se vale de criterios “naturales” sino sociales, culturales y económicos.

A este fin, es dable retomar la palabra de las pedagogías críticas a partir de un extracto de Apple (1986):

“Hay otra reacción que se produce comúnmente cuando se aplica a alguien una etiqueta de desviación, es que dentro de la comunidad surge el sentimiento de que ‘hay que hacer algo con él.’”

Quizás el hecho más importante en esta reacción de nuestra sociedad es que casi todos los pasos se dirigen únicamente hacia el desviado. Castigo, rehabilitación, terapia, coerción y otros mecanismos comunes de control social, se dirigen a él, dando a entender que las causas de la

desviación residen en la persona que ha sido etiquetada de tal modo y que la solución a los problemas que presenta puede conseguirse haciendo algo con esa persona. Esto es un hecho curioso, particularmente si lo examinamos sobre el fondo de las investigaciones en ciencias sociales sobre desviación, la cual señala claramente el decisivo papel jugado por personas ordinarias en la determinación de quién es etiquetado como desviado y de cómo se comporta el desviado. Esta investigación sugiere que ninguna de las medidas correctoras tomadas podrá tener éxito en el modo previsto, a menos que se dirijan hacia quienes confieren las etiquetas de desviado, como aquellos a quienes se aplica” (pp. 177-178).

PARA CERRAR: APORTES Y DESAFÍOS DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Como balance de lo compartido, quisiera destacar los que son para mí los principales aportes de las pedagogías críticas. Por un lado, el planteo de que la hegemonía no es cerrada y que, junto a la reproducción, existe la producción escolar singular de la reproducción y también la producción de la resistencia. Por otro lado, la afirmación de la función intelectual anudada al rol docente, que las y los recoloca produciendo saber (pedagógico), así como generando un aporte a procesos de cuestionamiento del orden escolar y social existente. Finalmente, me interesa poner en valor el convite de las pedagogías críticas a fomentar la democratización de las relaciones entre saberes y sujetos distintos, en la escuela y más allá de ella. Esta apuesta por una democracia radical, que encuentra en el dispositivo escolar un ámbito de creación y de impulso.

No obstante, estos aportes se encuentran hoy desafiados por un contexto de renovación del pensamiento crítico, del que la pedagogía no queda exenta, y por un contexto general que es diferente al momento de surgimiento de las pedagogías críticas. En esta línea, Kincheloe (2008) realiza un llamamiento a unas “pedagogías críticas vivas, relevantes y efectivas” (p. 26) Junto con el autor, considero que parte de la vitalidad, relevancia y efectividad de estas pedagogías críticas reside en lograr combinar análisis intelectualmente rigurosos con componentes prácticos que articulen teoría y empiria, en la ampliación de los ámbitos de las pedagogías para que no queden solo circunscriptos al dispositivo pedagógico escolar, en los diálogos con otras tradiciones surgidas en latitudes distintas a la norteamericana, y finalmente, en asumir la complejidad en la comprensión del mundo actual, para lo que también se requiere una noción de crítica que evolucione y que capte aquello que es importante de ser cuestionado de la realidad socio-pedagógica contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 73, 249-264. (Traducción de Roberto J. Fuentes Rionda).
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Paidós.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila.
- Cappellacci, I., Guelman, A., Loyola, C., Palumbo, M. M., Said, S., & Tarrio, L. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles: La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar Castilla (Comps.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. CLACSO.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2000). Poderes y estrategias. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza. (Obra original publicada en 1981).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Gramsci, A. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren & J. Kincheloe (Dirs.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 26). Graó.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió “Yo me ocupo”. En P. Pineau, & otros (Eds.), *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En F. Hillert, N. Graziano, & M. J. Ameijeiras (Comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: Formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico*. Santillana.

- Torres Carrillo, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar Castilla (Comps.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Obra original publicada en 1977). Akal.

CAPÍTULO 2. DIALOGAMOS SOBRE MULTIGRADO Y DIVERSIDAD ÁULICA

Mag. Limber Santos

<https://orcid.org/0000-0003-4594-3080>

Estas líneas de pensamiento se han ido construyendo entre maestros, en el marco del Departamento de Educación Rural y del Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro (CAF). Ésta es una institución donde se investiga y se forma a los docentes y estudiantes de formación docente sobre estas temáticas. Se trata de un centro que desde 1950 tiene como identidad y especialización la temática de la educación rural en todos sus términos y alcance.

LA DIDÁCTICA MULTIGRADO MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA RURAL

La cuestión de la didáctica multigrado la asociamos de inmediato a la escuela rural. Cuando pensamos en aulas multigrado siempre el primer escenario de referencia que se nos viene a la mente es la escuela rural. Lo primero que habría que decir es que la didáctica multigrado va mucho más allá de la escuela rural, aun cuando sigue teniendo la escuela rural como lugar de origen. Además, sigue siendo esta y sus aulas lugares privilegiados para observar lo que sucede con niños que aprenden y maestras que enseñan en condiciones de gran diversidad. Sin dudas que la escuela rural, por la configuración institucional, por su escala, es un lugar singular para observar y experimentar dando cuenta de fenómenos que luego terminan alimentando la estructura teórico-práctica que denominamos didáctica multigrado.

Esta estructura en Argentina lleva como nombre didáctica plurigrado, en Brasil didáctica para clases multisseriadas. Los nombres varían, pero el fenómeno es el mismo y se da en todo el mundo. Podemos rastrear bibliografía sobre multigrado, plurigrado y multiserie tanto en América Latina como en Europa (Santos, 2018). Hay diversidad de contextos, pero allí donde hay instituciones de baja escala aparece la realidad del multigrado, y esto ocurre tanto en ámbitos tanto rurales como urbanos. La escuela es multigrado no porque sea rural, sino porque es pequeña. Si tenemos escuelas urbanas de baja escala, y en el interior tenemos muchas de ellas que tienen pocos maestros, incluyendo escuelas urbanas de dos maestras o incluso unidocentes, naturalmente allí hay multigrado, igual que hay en todas las escuelas rurales.

El multigrado formal, esto es, niños de dos o más grados a cargo de un solo maestro en un aula, es algo que ocurre en todas escuelas, salvo alguna excepción, dado que en nuestro país las escuelas rurales son todas muy pequeñas. Esto es un efecto directo de un fenómeno demográfico que tiene casi 100 años en el país y que es la emigración del campo a la ciudad. Los movimientos poblacionales de medios rurales a medios urbanos son algo que ha ocurrido en buena parte del siglo XX y sigue ocurriendo en el siglo XXI en todo el mundo, es una tendencia mundial, pero también latinoamericana. Sin embargo, en Uruguay ese fenómeno es todavía más pronunciado que en otros países. Si vemos los últimos censos, en el del 2011 la población rural era de un 5%, el último censo muestra un descenso aun mayor considerándose población rural solo un 4% de la

población. Es decir que, sobre el total de la población uruguaya, sólo un 4% vive en medios rurales, tal como el Instituto Nacional de Estadística define qué es población rural. Si bien los criterios son discutibles, de todas maneras, es un porcentaje muy bajo si lo comparamos con otros países de América Latina.

Conceptualmente y por un fenómeno de extrapolación a otras realidades, las formas de enseñar y de aprender en un aula multigrado las podemos visualizar en otras aulas que no son siquiera las de las escuelas primarias. Podemos observar realidades de multigrado en Educación Media pero particularmente en educación de adultos, en educación inicial –de la cual la didáctica multigrado toma muchos elementos–, en la educación especial y la educación en contextos de encierro. De hecho, se han hecho investigaciones sobre didáctica multigrado utilizando conceptos y categorías de análisis aplicados a entender fenómenos que se dan en la educación terciaria y universitaria (Santos, 2021). Allí, aunque no tenga sentido decir que hay grupos multigrado, si hay multiedad.

Cuando hablamos de educación formal a nivel de educación inicial y primaria, la multiedad y el multigrado van de la mano, porque estamos en una institución graduada. Entonces, cuando en una escuela rural la maestra trabaja con niños de todos los grados, tiene un grupo multigrado y también ese grupo es multiedad. Pero el grupo de estudiantes magisteriales, por ejemplo, es multiedad pero no es multigrado. Muchas investigaciones que han trabajado sobre educación no formal, educación terciaria o educación universitaria, se encuentran con grupos que son multiedad pero no son multigrado. Los fenómenos vinculados a cómo circulan los saberes entre aprendientes de distintas edades que tienen formaciones previas distintas o que tienen distintas trayectorias, distintas experiencias de vida, historias de vida diferentes, se da de un modo que se puede corresponder con lo que sucede en un aula multigrado formal.

Cuando hay multiedad ocurren fenómenos vinculados con el aprendizaje y con la enseñanza que se parecen mucho a los fenómenos que se dan en los multigrados formales. Ahí el espectro se nos abre a decir que el multigrado lo podemos pensar en cualquier situación educativa, incluso en un grupo de una escuela urbana de un cuarto año, donde todos los niños son de cuarto, todos tienen más o menos la misma edad, la multiedad es mínima, sin embargo, allí no se puede decir que ese grupo sea homogéneo. La homogeneidad aplicada a grupos que aprenden, como a cualquier grupo humano, no existe. Hay allí una necesidad que sienten las maestras de poder atender desde la enseñanza ese tipo de diversidad, generando propuestas múltiples o, lo que se hace en el multigrado, que es generar diversificaciones de la enseñanza, propuestas diversificadas y no sólo una igual para todos esperando que todos sigan al docente.

UNA DIDÁCTICA DE LA DIVERSIDAD

En el multigrado se dan propuestas múltiples simultáneas que, de alguna manera, puedan contemplar las diferentes formas de aprender o los diferentes procesos que esos niños, aunque tengan la misma edad y estén en el mismo grado, igualmente desarrollan por otras razones que hacen a la diversidad que cualquier grupo tiene.

Esto no siempre fue así. Este entendimiento de la diversidad de los grupos, que ahora parece baladí, es algo que entendemos como natural. No tenemos que ir a una escuela rural o a una escuela urbana pequeña para encontrarnos con un grupo multigrado formal y considerar allí una diversidad grupal. La encontramos en cualquier lado, cualquier grupo es diverso. Esto ha hecho que lo que hemos llamado siempre *didáctica multigrado* forme parte de un constructo más amplio que

llamamos *didáctica de la diversidad* (Santos, 2018), con un poco de temor, porque el término *diversidad* es un término demasiado usado. Es un significante que se ha ido vaciando de contenido.

Una didáctica de la diversidad actúa sobre la enseñanza. Es aplicable a cualquier realidad. Esto, hasta hace algunas décadas, no era tan claro, y tuvo que ver con la escuela moderna que se instituyó en torno a una pretenciosa e ilusoria idea de homogeneidad. De algún modo se tendía a pensar en armar grupos homogéneos. En esta lógica, se ha tratado de clasificar a los niños por edades, meterlos en compartimentos estancos llamados aulas asociados a grados y allí, a la interna de cada grado, generar ciertas condiciones de homogeneidad. Esto ha sido tan así que los maestros, no hace tantos años, cuando nos encontrábamos con un grupo nuevo al cual no conocíamos al principio del año hacíamos el famoso diagnóstico del grupo. Entonces escribíamos en un cuaderno: grupo muy heterogéneo... Y lo decíamos por la negativa: qué desgracia, ¡me tocó este grupo tan heterogéneo! En realidad, esa idea de verlo por la negativa tenía que ver con lo que la escuela moderna esperaba que fuesen rasgos de homogeneidad. Esos niños eran todos de la misma edad, todos estaban en la misma etapa evolutiva.

El género próximo de la didáctica, tal como señalaba Luis Behares (2003), ha sido la psicología. Las didácticas que conocemos, en general, tienen como género próximo a la psicología, basándose en esto de: entiéndase cómo aprende el individuo y enséñese en consecuencia. Si el niño está en determinada etapa, entonces hay que tener en cuenta que el niño, por ejemplo, todavía no puede abstraer y por lo tanto le debemos enseñar apelando a objetos concretos, es decir que vamos a traer piedritas y coquitos para que puedan clasificar y que puedan tocar. Esto porque no pueden hacerse la idea de algo que no tienen ante sí. Pero en algún otro momento estarán en otra etapa, donde sí podrán abstraer y podremos cambiar las formas de enseñar. Eso sigue siendo válido, por supuesto, pero la heterogeneidad de los grupos que aprenden tiene que ver no solo con la composición etaria del grupo. Los rasgos de un grupo que aprende no tiene que ver solo con esos aspectos porque, cuando tenemos niños de la misma etapa evolutiva, de la misma edad y el mismo grado, aun así seguimos teniendo diversidad. Hay otros factores que operan, que tienen que ver con las historias de vida y con las procedencias sociales.

Hoy, decir que un grupo es heterogéneo creyendo decir gran cosa con eso es no decir nada en realidad. En todo caso, tendríamos que suponer antes de conocer el grupo qué heterogéneo va a ser en todos los casos, lo que hacemos es caracterizar esa heterogeneidad.

RURALIDADES Y ESCUELA RURAL

La didáctica multigrado, en este sentido, se ha ido proyectando mucho más allá de la escuela rural. La escuela rural, sin embargo, siempre es el lugar hacia donde volvemos cuando hablamos de multigrado, porque es el escenario más claro. En Uruguay tenemos algo más de 1000 escuelas rurales. Este dato a veces puede sorprender, porque no siempre tenemos conciencia de esa cantidad. Esto es así aun cuando el número varía, porque las escuelas cierran por falta de alumnos cuando se quedan con cero niños. A veces, sin embargo, reabren porque vuelve a haber niños en la zona. Entonces, una escuela que se cerró hace dos años, por ejemplo, se ha tenido que reabrir. El número de escuelas fluctúa, aunque la tendencia siempre es a la baja. Esto es efecto directo de la despoblación del campo, que no es un fenómeno que se haya detenido, se sigue dando aunque se ha complejizado. Hoy hay fenómenos de migración de medios rurales a otros medios rurales y entonces eso hace fluctuar la población y también la matrícula de las escuelas. Una escuela que hoy tiene seis niños, el año que viene puede empezar con dos, pero después, a mitad de año,

vuelve a tener siete, por las familias que van y vienen. Eso ocurre, aunque no en todas las escuelas, pero sí muchas de ellas están sometidas a cierta fluctuación poblacional.

De las escuelas rurales tenemos una enorme mayoría –760 en total– que son unidocentes. es decir, allí hay una única maestra o maestro que es director de la escuela y maestra de todos los grados que ésta tenga. Entonces, naturalmente que en todas las escuelas unidocentes tenemos aulas multigrado. El resto de las escuelas son pluridocentes, la mayoría de ellas con dos maestras. Hay algunas con tres, cuatro o cinco docentes, pero son excepcionales, la mayoría tienen dos maestras, donde siempre la directora tiene clase. También aquí hay grupos multigrado, pero son multigrados parciales, es decir, una maestra tiene, por ejemplo, inicial primero y segundo y la otra maestra tiene de tercero a sexto. Pero eso puede variar según la estructura del multigrado que haya, en función de cuántos niños hay por tramo, por nivel o por grado y cómo es la distribución entre las maestras de la escuela.

En las escuelas unidocentes tenemos dos tipos de multigrado: lo que llamamos el multigrado completo y los multigrados parciales. Los multigrados completos se producen cuando tenemos toda la diversidad y toda la complejidad posible de la escolaridad en un grupo, es decir, hay por lo menos un niño por cada grado. Cuando tenemos escuelas con multigrados completos, en general son escuelas que tienen entre 12 y 20 niños que es el umbral para que la escuela sea unidocente. Con 21 niños o más la escuela debiera ser pluridocente.

No hay en Uruguay un número mínimo de niños para que la escuela permanezca abierta. Hay 300 escuelas que tienen cinco, cuatro, tres, dos o un niño. Aunque esto siempre llama la atención, allí está la maestra, la auxiliar de servicio y el niño. Pero esto sucede en circunstancias excepcionales. Siempre tenemos 10 o 15 escuelas que tienen un niño. Es una realidad que se da en circunstancias donde la siguiente escuela que tiene más niños está demasiado lejos o no hay condiciones para viajar todos los días porque no hay transporte público –como sucede en la mayoría de los medios rurales– o la familia no tiene condiciones para poder llevar ese niño a la otra escuela. Allí la escuela tiene que permanecer abierta aun cuando tenga un niño. Esa realidad es muy particular porque ya ahí no hay siquiera multigrado. De igual modo, no hay multigrado en algunas escuelas con muy pocos niños, donde todos pertenecen al mismo grado o tramo. A veces son hermanos entre sí. Estas cuestiones de los vínculos sociales se minimizan en una escuela con bajo alumnado.

Las escuelas con extrema baja matrícula no son excepcionales en Uruguay, es la característica de nuestra ruralidad y de nuestras escuelas rurales. Cuando nos encontramos con una escuela de ocho niños, aunque parezca un número muy bajo, está dentro de la media de las escuelas rurales unidocentes. Cuando nos encontramos con una escuela de tres o cuatro niños, allí sí hay signos de preocupación, porque la escuela se puede cerrar en pocos años si se queda sin alumnos.

Ha habido a lo largo de la historia distintos intentos de nuclear escuelas, cerrando las de bajo alumnado y transportando los niños a una escuela más grande. Pero, salvo excepciones, eso nunca ha funcionado en Uruguay porque las comunidades, aun con muy pocos niños en una escuela, defienden con uñas y dientes la institución. La escuela rural tiene, además de todo lo que estamos viendo vinculado con lo didáctico y con la enseñanza, otro componente que constituye la vertiente social de la pedagogía rural uruguaya. Esto implica el alto significado de la escuela para la comunidad, por ser la escuela, para la mayor parte de las comunidades, el único lugar de lo público y la única presencia del Estado. Hace a la historia del lugar y hace a la identidad. Cuando una escuela tiene algún tipo de amenaza de cierre porque, habiendo niños todavía en la escuela, hay alguna propuesta que va en ese sentido –por ejemplo, que la administración quiera llevar esos tres o cuatro niños a una escuela que está 15 km más allá, poniendo un transporte y ofreciendo

más recursos, más maestros y más alumnos– la comunidad se niega rotundamente, generando mecanismos de resistencia muy fuertes.

¿De dónde viene esa resistencia cuando hay solo dos niños en la escuela? Sucede porque una característica de la población rural, además de que es escasa, se trata de una población envejecida, mucho más de lo que es la población uruguaya de por sí. Entonces, tenemos una pirámide poblacional muy achatada, de tal modo que en la zona y en relación a la escuela viven familias que no tienen hijos en edad escolar y, por lo tanto, esa gente igualmente mantiene vínculos con la escuela, muchas veces formando parte de la Comisión Fomento, trabajando para la escuela, ayudando y sintiéndose parte de ella.

Muchas veces se llega a cerrar una escuela por falta de niños, pero hay gente en el lugar, población viviendo allí que luego termina presentando, a través de una posibilidad reglamentaria de hacerlo, un proyecto socioproductivo para seguir haciendo uso del local. Los propios vecinos presentan un proyecto que, si Primaria aprueba, implica el uso del local y del predio para producir y para hacer actividades culturales, para reunirse y de paso mantener el edificio en condiciones. Esto es porque si en algún momento hay necesidad de reabrir la escuela debe entregarse de nuevo para que pueda reabrirse sin problemas.

EL MULTIGRADO EN LA PEDAGOGÍA RURAL URUGUAYA

El multigrado se manifiesta en realidades bien distintas en cuanto a la complejidad y en cuanto a los efectos del multigrado también en términos de aprendizaje. Las realidades son múltiples y la didáctica multigrado genera pautas generales, producto de la investigación y del intercambio de experiencias. Sin embargo, no genera recetas a ser aplicadas en realidades concretas porque estas realidades son muy diversas y dispares.

Pero hay algunas cosas del orden de lo común en la didáctica multigrado, desde el punto de vista conceptual, y es lo que se trabaja con los docentes a nivel de formación permanente. En primer lugar, la didáctica multigrado genera una idea de que el multigrado juega a favor de los aprendizajes, esto es, el multigrado no es algo que vaya contra los aprendizajes ni es una especie de mal necesario, como alguna vez se lo ha considerado. Esta idea de que hay multigrado porque no hay más remedio, pero si pudiésemos evitar el multigrado lo evitaríamos, no ha pasado tanto en Uruguay donde el multigrado, en general, ha tenido cierto prestigio porque ha estado asociado a la pedagogía rural. Históricamente, la pedagogía rural en Uruguay ha tenido una vertiente social y una vertiente que hoy le llamamos didáctica, pero en otros tiempos se le podía llamar vertiente de enseñanza. Allí siempre se tendió a ver el multigrado con buenos ojos. Pero en Brasil, por ejemplo, no ha sido así. Ha habido políticas en distintos períodos de la historia para evitar los grupos multigrado porque se entendía que no eran buenas para el aprendizaje, e inviables para la enseñanza.

Tenemos algunas referencias teóricas de esta vertiente didáctica de la pedagogía rural uruguaya (Santos, 2017). La más conocida es el libro *La enseñanza primaria en el medio rural* de Agustín Ferreiro (1937). El libro fue publicado por primera vez en 1937 y allí Agustín Ferreiro de multigrado no habla prácticamente nada. Había multigrado, las maestras trabajaban con grupos con todos los grados al mismo tiempo, pero no había en la época una idea de teorizar sobre el multigrado o problematizarlo particularmente. La especificidad didáctica en Agustín Ferreiro y en otros autores característicos de la pedagogía nacional vinculadas con lo rural, pasa por el vínculo con el medio y sus características.

Los libros más didácticos de esta época fundacional son el de Agustín Ferreiro (1937) y el de Jesualdo Sosa (1937), *Vida de un maestro*. En ambos, el centro está en cómo enseñar ideas vinculadas con la enseñanza, y estos son dos libros de referencia. La bibliografía de Jesualdo es amplísima. No hay manera de hacerse de toda la obra de Jesualdo rápidamente, es un autor multifacético. Tenemos el Jesualdo historiador de la educación, el Jesualdo literato, el Jesualdo pedagogo.

En *La enseñanza primaria en el medio rural*, Ferreiro prescribe la enseñanza y lo hace de manera directa. Se trata de una prescripción directa de la enseñanza, por cuanto le dice a la maestra cómo tiene que hacer en el medio rural. Es una prescripción del tipo: deje de tener a los muchachos sentados mirando al frente cuatro o cinco horas, haciendo planas y repitiendo cosas aburridas, aproveche que está en el medio rural y llévelos al monte, a la colina, a la cañada. Enseñe allí, instalando el aula en otros lugares, fuera del salón de clase. Algo que es básico, pero que en la época resultaba revolucionario. Esto de tener en cuenta el medio donde estamos enseñando, el medio donde está la escuela y tener en cuenta que ese medio es un medio que podía tener muchas carencias pero que es un medio enseñante, un medio donde había saberes populares, un medio donde había elementos sociales y naturales a disposición para aprovechar y meter dentro de la escuela.

El libro de Ferreiro plantea permanentemente una prescripción didáctica directa, es decir, directamente el interlocutor que Ferreiro se plantea es la maestra rural y a ella se dirige. La obra luego trasciende la educación rural y se convierte en un libro de pedagogía nacional que va mucho más allá de la escuela rural.

En Jesualdo también hay una prescripción de la enseñanza, pero nunca le va a decir a la maestra cómo tiene que hacer algo. Se trata de una prescripción indirecta. Cuenta una historia narrada en una novela, un diario novelado, día por día cuenta lo que ocurre en su escuela. Los personajes de la novela son él mismo como el maestro, los niños, que son personajes con nombres propios, que son sus alumnos, los padres que pican piedra en la cantera y el inspector que viene alguna vez. Aparece también su maestro Pascual, que era el maestro que él tuvo en la infancia, caracterizado como una figura grotesca por representar la escuela tradicional. Son personajes de una novela donde se combina lo real con lo ficcional porque es un texto literario. Antes, sin embargo, es un texto pedagógico.

Durante mucho tiempo la especificidad didáctica estuvo vinculada con esto de entender que el medio había que tenerlo en cuenta y dar ideas de enseñanza en relación a ese medio y a los recursos que ese medio ofrecía. Con el tiempo empiezan a aparecer, ya en la década del 60 y 70 y particularmente en los últimos 20 años, mucha construcción en torno a la idea del multigrado. Se trata de entender que esa especificidad didáctica de la pedagogía rural también tiene que ver con el multigrado. El multigrado en nuestro país ha tenido un visto bueno por parte de magisterio, es decir que, aunque no estemos en la escuela rural, siempre tendemos a pensar que allí ocurren cosas extraordinarias. Por lo tanto, no hay que justificar demasiado la existencia del multigrado, es una realidad deseable.

EL POTENCIAL DEL MULTIGRADO

El multigrado tiene un potencial para el aprendizaje. Ese potencial radica en las interacciones que se dan en el aula. Se trata de interacciones entre pares asimétricos porque lo que ocurre en el aula multigrado es una circulación de saberes entre pares asimétricos. Los niños interactúan entre ellos y con la maestra y hacen circular el saber. La palabra clave es asimetría, todos son pares. todos son aprendientes, pero no son iguales. Están en distintos grados y aprenden distinto. Se trata de asimetrías respecto al saber. En las asimetrías hay un potencial para el aprendizaje, porque para aprender siempre se necesita de las asimetrías. Cuando aprendemos algo lo hace-

mos con otros y ese otro no es igual a nosotros, la diversidad de posiciones respecto al saber que cada uno tenemos, es lo que permite que se produzca el aprendizaje.

Cuando en un grupo multigrado los niños de sexto interactúan con los de segundo, los niños de primero interactúan con los de quinto, son interacciones buscadas desde la enseñanza para que redunde en un beneficio mutuo. Se trata de que sea beneficiado el niño más pequeño porque está en contacto con uno más grande e interactúa respecto al saber y también que el niño más grande sea beneficiado en su vínculo con el niño más pequeño.

De lo que se trata en la didáctica multigrado es de aprovechar ese potencial que tiene que ver con la interacción entre pares que son distantes y que son distintos entre sí respecto a un saber. Hay una diversidad muy marcada en el aula multigrado, mucho más de la que podemos encontrar en otras aulas, porque a la diversidad natural de cualquier grupo se agrega la diversidad de edades y la diversidad de pertenencia formal a distintos grados. Es una diversidad dentro de la diversidad.

Si el aprendizaje es diverso, entonces la enseñanza también debe ser diversa. Sabemos lo que es el aprendizaje diverso, pero ¿qué es la enseñanza diversa? La enseñanza diversa en un multigrado es enseñanza diversificada, es decir que operativamente la enseñanza diversa actúa por diversificación. Se diversifica la propuesta de enseñanza en propuestas ligeramente distintas o muy distintas entre sí que se van a dar al mismo grupo. Por lo tanto, cuando hay diversificación hay enseñanza diversificada.

DIVERSIFICACIÓN Y SIMULTANEIDAD EN LA ENSEÑANZA

La diversificación lleva a la simultaneidad. La maestra trabaja con el grupo total, pero diversifica al grupo en propuestas en dos o más subgrupos. Cuáles son esos subgrupos va a depender mucho del tipo de estructura del multigrado que tenga. A veces tendrá dos subgrupos pero a veces el tipo de multigrado que tenga hará que tenga tres o cuatro subgrupos. Puede haber más pero cuando hay más de cuatro subgrupos, la operativa de la enseñanza multigrado se vuelve muy difícil. La complejidad crece exponencialmente. Cuando hay dos grupos y se diversifica la propuesta simultáneamente, no va a haber un solo proceso, sino dos simultáneos, pero el docente sigue siendo uno solo.

A partir de que hay simultaneidad de procesos se aplica desde la enseñanza una estrategia muy vieja en Uruguay, denominada alternancia del trabajo dirigido y el trabajo autónomo. Las palabras dirigida y autónoma hay que ponerlas entre comillas porque las actividades pueden ser semidirigidas o semiautónomas. Aunque hay una tendencia de que los subgrupos se mantengan más o menos estables de acuerdo a los grados y las edades, no es el único criterio que se aplica.

Las actividades dirigidas son aquellas que la maestra tiene que estar allí, es decir, la maestra las planifica de tal modo que ella no puede no estar. Pero la dinámica del multigrado hace que la maestra no se esté dirigiendo a todos al mismo tiempo. Hay momentos que sí se dirige al grupo total, pero hay otros momentos donde se dirige solo a ese subgrupo, mientras otros subgrupos hacen tareas autónomas o una tarea de acuerdo a una guía o una pauta que la maestra le dará, pero no está allí con ellos durante ese tiempo. La maestra tiene que pensar dos naturalezas de actividades: algunas actividades dirigidas para trabajar con un subgrupo y otras actividades autónomas para trabajar en los otros subgrupos. Luego se producirá la alternancia ya que con los del subgrupo que estaba en forma dirigida, los dejará en forma autónoma y aquellos que estaban en forma autónoma los pasará a atender en forma dirigida.

Supongamos que el grupo es un multigrado completo. Tiene desde niños muy pequeños hasta niños de quinto y sexto. La maestra va a trabajar sobre la descomposición de la luz. Hay un momento de apertura donde va a trabajar con la luz, pero en términos tales que pueda trabajar con todo el grupo. Lo va a hacer en un momento de apertura en general en grupo total. En ese momento se dirige a todos, pero como son niños de cuatro años a sexto tiene toda la complejidad. Para que las actividades de apertura bien pensadas lleguen a todos, significa que hay que ser breves, de forma tal que todos puedan conectarse como algo introductorio a lo que viene después.

La diversificación en un multigrado completo puede constar de tres o cuatro subgrupos. Por ejemplo, inicial, primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. Se trata de una distribución por tramos, aunque esto dependerá de la estructura del multigrado.

Al comienzo están todos juntos. Es una actividad introductoria. Hay sol y todos salen al patio. Se genera allí una actividad lúdica y de observación de la luz descompuesta, cómo vemos que se descompone la luz cotidianamente. Aunque los niños nunca hayan escuchado hablar de eso, todos vieron alguna vez el arco iris, todos vieron los colores de la luz proyectados en una superficie cuando la luz se refleja o se refracta en una lapicera en un disco compacto. Es una escena que dura cuatro o cinco minutos, donde estamos con todos, es algo que impacta y motiva tanto al niño de sexto como al de inicial. La maestra pregunta: ¿qué es lo que vemos?

En otras situaciones puede comenzar con una lámina, con una reproducción de una pintura, por ejemplo, los girasoles de Van Gogh. Desarrolla una actividad inicial con el grupo total y pregunta ¿que vemos acá? Todos algo ven porque ese objeto es un objeto que a todos les implica y para todos algún sentido tiene. Unos ven el color amarillo, otros ven flores amarillas, otros ven manchas y otros ven a Van Gogh porque ya saben y lo han visto antes. Al principio todo es válido.

Se trata de una multiplicidad de miradas, donde el saber circula entre aprendientes que están en distintos lugares y posiciones, pero todas las posiciones son válidas. Es tan importante lo que el niño dice acerca de que Van Gogh es un impresionista y aquel que dice que ve flores amarillas. El potencial está en las interacciones. Ahí los ponemos en interacción, donde el niño de primero escucha al de sexto. Escucha cuestiones que todavía no se las tiene que aprender necesariamente, pero toma contacto con saberes que, más adelante, sí se los tendrá que aprender.

Hay una anécdota fundacional de la didáctica multigrado y es aquella en la que la maestra dice: yo le hice la pregunta al niño de quinto y respondió el de segundo. Yo le hice la pregunta al niño de sexto, el niño de sexto no supo bien qué responder y respondió el de tercero. Y la maestra dice: yo no trabajé eso con el de tercero, yo lo trabajé con el de sexto, pero cuando trabajé con el de sexto, el de tercero se interesó y respondió la pregunta. ¿Quiere decir que aprendió? No, porque los niños hacen algo muy bien como aprendientes, como lo señalaba Philip Jackson (1992), quien acuñó el concepto de *currículum oculto* en 1968 en las escuelas norteamericanas. El niño, también los adultos que somos estudiantes, para cumplir bien el papel de alumno, responde bien una pregunta sin tener idea de lo que se trata. Pero responde por la formulación de la pregunta, por los gestos implicados, por todo lo que envuelve la pregunta. Entonces el niño respondió bien esa pregunta por efecto del multigrado, por efecto de la interacción que se da entre grandes y chicos.

Volviendo a la actividad de la descomposición de la luz, está todo el grupo en el patio. Regresan al salón y ahora la maestra propone cosas diferentes. En un subgrupo trabaja colores primarios y secundarios, en otro subgrupo trabaja el concepto de reflexión y de refracción y en otro subgrupo trabaja con el disco de Newton y el espectro electromagnético. Habrá allí enseñanzas diferentes. La planificación prevé, por ejemplo, comenzar con los más chicos mientras que los de tercero y cuarto y quinto y sexto trabajan en forma autónoma a partir de alguna guía o pauta de trabajo. Al principio parece difícil pero los niños ayudan mucho, dado que ellos desarrollan cierta autonomía, una autonomía que se debe enseñar, sin esperar que el niño sea autónomo por naturaleza.

Se debe enseñar una autonomía que permita que no dependa todo el tiempo de la figura de la maestra. El nivel de autonomía se va adquiriendo con el tiempo y de acuerdo al momento. Está claro que el niño de Inicial es mucho más demandante que el niño de sexto. Pero aún el niño de Inicial comprende que la maestra no está a su disposición todo el tiempo, de manera tal que pueda demandar cualquier cosa de ella en cualquier momento de la jornada. Para que el niño ejerza la autonomía debe tener un menú de posibilidades para elegir. Por ejemplo, un niño de quinto está desarrollando una tarea autónoma, mientras la maestra está en otro subgrupo en forma dirigida durante 15 minutos. La alternancia debe ser en tiempos relativamente cortos, de forma tal que pueda fluir el devenir, para que ningún subgrupo esté en forma autónoma demasiado tiempo. No es deseable la alternancia en tiempos demasiado largos, aunque no hay una norma para eso.

Cuando el niño de quinto termina a los cinco minutos, para que no deba esperar a la maestra el tiempo restante, debe tener un menú de alternativas. El niño puede elegir, haciendo uso de su autonomía sin que llame a la maestra para expresarle que terminó. Se puede establecer previamente que cuando terminen se fijen si alguien necesita ayuda y ejercer tutoría, es decir, ayudar a un compañero de cualquier grado o tramo. Podría optar también por ir a una comisión que funciona en un rincón donde hay una tarea pendiente. Tiene que haber un menú de alternativas y de posibilidades que no se planifican día a día, que están en el paisaje áulico de manera cotidiana para que el niño por sí solo pueda echar mano de manera significativa. Se trata de propuestas que ya están presentes y que todos conocen. Cuando la maestra termina los 15 minutos en forma dirigida, los deja con una tarea autónoma.

Puede haber distintas maneras de llevar adelante la diversificación. Si está 15 minutos en cada subgrupo, alternando entre tareas dirigidas y tareas autónomas, esto no suele funcionar como mecanismo de relojería. Sucede que siempre aparecen lo que Antonio Bustos llama *tiempos muertos*. Lo que se planifica en realidad no es posible que se cumpla tal como se planificó, porque hay muchas variables que hacen impredecible esto.

Aquí ahí hay dos estilos de abordar la diversificación por parte de la maestra. Un estilo es atender las demandas, corriendo de uno a otro subgrupo, contemplando demandas allí donde aparecen, de manera imprevisible y aleatoria. Esto tiene un doble efecto. Primero, la maestra tiene que ir y venir permanentemente entre los subgrupos, lo cual conlleva un desgaste físico importante. Segundo, distorsiona el trabajo dirigido que está haciendo en el subgrupo de referencia. En ese subgrupo donde está haciendo tarea dirigida, la maestra necesita estar, dado que está ejerciendo el más pleno sentido de la palabra enseñar: tiene que estar allí para hacer cosas tales como explicar, preguntar o indicar. Allí está transmitiendo, haciendo y respondiendo preguntas. La actividad dirigida implica que para explicar, para indicar y para responder hay que estar. Si con demasiada frecuencia, la maestra tiene que ir a otros subgrupos atendiendo demandas, la actividad dirigida se desvirtúa.

Se trata de maestras que intentan estar en todos los lugares al mismo tiempo. Están prioritariamente en un subgrupo, pero si hay demandas están también en los otros. Corren de un lado a otro tratando de estar en todos los lugares. Aunque haya un tronco común, unos están haciendo una actividad de lectura de un texto científico sobre Newton, otros están experimentando sobre superficies donde la luz se refleja o se refracta y otros están estudiando con un instrumento los colores del espectro para ver cuáles son los colores primarios. Las actividades son muy diferentes entre sí. Tienen un anclaje común que permite puntos de partida y puntos de llegada, pero entre sí son diferentes. Esto de estar en varios lugares al mismo tiempo o alternar rápidamente entre un proceso y otro, termina desvirtuando la actividad dirigida

Un camino del medio en la didáctica multigrado es considerar que en la actividad dirigida la maestra está trabajando, preguntando, respondiendo y explicando. Pero no es cierto que durante los 15 minutos esté hablando todo el tiempo. Si la actividad es suficientemente integradora, donde haya

rasgos que pongan a funcionar los cuerpos y las mentes de tal modo que los niños interactúen, que haya propuestas abiertas la actividad dirigida tiene paréntesis de autonomía. La maestra siempre está allí, pero en algún momento les dice a los niños: ahora júntense de a dos y busquen esa palabra y anoten el significado. Les da dos minutos para eso. En ese paréntesis de autonomía donde hay una pauta mínima a ser cumplida en pocos segundos o en un minuto, aprovecha la maestra para recorrer los otros subgrupos y ver cómo van, si terminaron o si hay dudas, volviendo al subgrupo de referencia. En este caso, la demanda es controlada por la maestra, en su propio proceso. Los niños esperan, dado que la maestra en algún momento, en el marco de los paréntesis de autonomía en la actividad dirigida, va a poder hacer la recorrida por los subgrupos. Esto es más importante todavía cuando son los más pequeños los que desarrollan tareas autónomas, porque necesitan de una mayor atención, dado su periodo de atención más corto. La maestra termina estando en todos los lugares pero de forma controlada, de una forma tal que no desvirtúa lo que tenía planificado.

EL SABER EN CIRCULACIÓN

Cuando llega el final, hay un cierre. Éste es tan importante como la apertura. El grupo total vuelve al patio a ver los colores de la luz que se refractan o se reflejan en alguna superficie. Esto se hace emulando lo que el niño ya ha visto antes, pero ahora en los diez minutos finales y con el agregado de un nuevo procedimiento. Se incorpora el instrumento del prisma, un instrumento que está particularmente destinado a refractar la luz para ver los colores. Pero además, vuelve lo que se había visto el principio. ¿De qué estamos hablando? ¿Qué es lo que vemos? Cada niño contará lo que estuvo aprendiendo durante la mañana. ¿Cuáles son los colores primarios? ¿Cómo la luz se refleja o se refracta al pasar a través de distintos objetos y medios? ¿Cuál es la diferencia entre reflexión y refracción? ¿Cuál fue el descubrimiento de Newton? Los niños comparten la idea del disco de Newton y el plan de construir uno para la semana siguiente.

En el cierre se produce la puesta en común, para hacer circular el saber entre los pares asimétricos. Allí se ve al niño de sexto explicarle a los demás sobre el espectro electromagnético. ¿Qué parte del espectro es la luz visible? Le explica a los de primero y a los de Inicial y aunque parezca que ellos no los van a entender, esa actividad mínima implica ponerlos en interacción y motivar la interlocución, las preguntas mutuas en función del interés y del no saber. Esto implica quitar a la maestra del lugar de la pregunta no para saber, sino para saber si el otro sabe.

Al explicárselo a los demás, el niño deberá hacerse entender y adaptar el discurso al auditorio, poniendo ejemplos, haciendo analogías y cambiando términos. Esto es un buen indicador de cuánto está avanzando en su proceso de aprendizaje. Cómo el niño transmite el saber que está aprendiendo, cómo lo pone en juego a un auditorio que no son sus pares de quinto y sexto, son niños más pequeños, a los cuales tiene que explicar algo tratando de adaptar ese discurso. Si lo que sabe lo tiene prendido de alfileres, es muy difícil poderlo explicar de distintas maneras. Lo podrá decir de una sola forma y no tiene un menú amplio de posibilidades. En los momentos mínimos del cierre se ponen en juego potentes indicadores de evaluación de aprendizajes, observando y escuchando cómo el niño se desenvuelve y cómo lo explica. Se trata de un mecanismo fiable de evaluación, producto de la circulación de saberes entre pares asimétricos.

El niño pone en juego lo que sabe y se produce el fenómeno de la circulación de saberes entre pares asimétricos (Santos, 2011). No se busca que los niños de Inicial, primero y segundo aprendan sobre Newton. Ellos van a escuchar, pero la maestra no les va a preguntar qué entendieron. Lo que interesa es que el niño de quinto y sexto aprenda eso y la transmisión del saber, que siem-

pre se lo vincula con la enseñanza, en este caso está directamente relacionada con el aprendizaje. Se debe reivindicar la transmisión como parte de la enseñanza. Pero es también parte del aprendizaje. Cuando se transmite está por verse si el otro aprende o no aprende, eso es algo siempre incierto. Pero el que tiene más posibilidades de aprender es el que está transmitiendo. El niño consolida un saber al transmitirlo.

Cuando se está en el esfuerzo intelectual de transmitir algo a otros, es posible comprobar, en el momento de la transmisión, que eso que se creía saber, no se sabía tanto. Esto ocurre con frecuencia, dado que el no saber se comprueba en el momento mismo de la transmisión. Pero también ocurre lo inverso. Se está transmitiendo algo y ocurre algo inesperado. El fondo se transforma en figura y se siente que algo cierra. Se tiene la certeza de estar aprendiendo algo en ese preciso instante. Esto tiene que ver con el uso del lenguaje, por cuanto para explicar algo hay que ordenarlo. En escenarios de interacción entre pares asimétricos, esto se puede utilizar en términos didácticos.

Aunque la ingeniería parezca compleja, el hecho de planificar actividades dirigidas y actividades autónomas garantiza la viabilidad del alternancia entre trabajo dirigido y autónomo en el día a día. Sin embargo, por momentos se tendrá que apelar a una mala palabra en educación que es la improvisación. Para improvisar hay que planificar y todos los docentes improvisamos, entendiendo esto como aquello que ocurre sobre la base de lo planificado. Implica tomar decisiones sobre acontecimientos inesperados. Lo inesperado en un aula multigrado ocurre con frecuencia, dada la complejidad y la diversidad existente. Se trata de una improvisación compleja, basada en la experiencia y en la formación y en el hecho de haber generado un escenario donde ocurren acontecimientos imprevisibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behares, L. (2003). Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de transposición. En L. Behares (Coord.), *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bustos, A. (s.f.). La escuela rural. Octaedro: Granada.
- Ferreiro, A. (1937). *La enseñanza primaria en el medio rural*. La Artística.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jesualdo Sosa. (1937). *Vida de un maestro*. Claridad: Buenos Aires.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev15ART5.pdf>
- Santos, L. (2017). Pedagogía rural uruguaya (Capítulo 1). En H. S. Antunes & E. C. de Souza (Eds.), *Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos*. Grupo Editorial Mercado de Letras.
- Santos, L. (2018). *El estatuto científico del conocimiento didáctico: un análisis teórico de la didáctica multigrado y sus vertientes*. FLACSO Uruguay.
- Santos, L. (2021). *Circulación de saberes en aulas diversas: el caso de la maestría en educación y extensión rural*. Universidad de la República.

CAPÍTULO 3: INVESTIGAR DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA

Dra. Clara Betty Weisz

<https://orcid.org/0000-0002-5729-3698>

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, agradezco la invitación a participar en el ciclo de académicas “Pensar la escuela, la enseñanza y la educación desde la formación docente”, organizadas por la sala de pedagogía del Instituto Normal de Montevideo; y en un segundo momento a producir un documento que deje registro de lo allí propuesto, para dar continuidad y profundizar el intercambio y la reflexión.

Basándonos en la presentación oral realizada en el marco del evento, a continuación, se exponen los contenidos conceptuales vertidos sobre la producción de conocimiento, en particular en lo que respecta a la investigación cualitativa y, específicamente, a la perspectiva epistemológica y metodológica de la Sociología Clínica. Y luego, a modo de ejemplo, se sintetiza y transcribe un artículo publicado, producto de una investigación realizada en el campo de la educación.

Acerca de producir conocimiento comenzamos por preguntarnos ¿sobre qué? ¿para quién? ¿para qué? ¿Cómo re-pensar lo ya sabido aportando otras perspectivas o conectando aspectos que no suelen ser considerados en sus múltiples dimensiones?

Las fuentes y el marco que dan origen a cada proyecto suelen involucrar diversos planos. Por un lado el singular: el deseo, las motivaciones, así como también nuestros prejuicios, expectativas y valores. A su vez incide lo institucional: las convocatorias y becas disponibles, las subvenciones y lineamientos que delinear prioridades y definen agendas. Y también el contexto sociohistórico, es decir el espacio-tiempo donde el mismo se procure llevar a cabo. En este sentido, resulta de gran relevancia mantener una vigilancia epistémica y llevar adelante un continuo análisis de la implicación (Lourau, 1991; Ardoino, 1997) de los múltiples atravesamientos (económicos, sociales, culturales, institucionales, simbólicos) que forman parte del proceso investigativo.

Entendiendo un proyecto de investigación como un proceso que parte de una idea general acerca de un determinado campo-tema socialmente relevante (Bourdieu, 1992), a los efectos de proceder a formular el problema académicamente pertinente, y siempre inscripto en un debate teórico de mayor alcance; para luego diseñar la estrategia metodológica, consistente con la perspectiva epistemológica que lo sustenta y con los recursos necesarios disponibles.

Comencemos por identificar y distinguir la relevancia social y la pertinencia académica. Por su lado la relevancia social tiene relación con problemas sociales de alta sensibilidad que adquieren visibilidad en ciertas coyunturas, expresando la preocupación por temáticas que aquejan a ciertos sectores poblacionales, vulnerado en sus derechos. Si la búsqueda de antecedentes acerca de dicha temática, de interés por su pertinencia social, arroja que existe sobreabundancia de diagnósticos realizados y de literatura publicada, que dan cuenta de un importante acumulado de producción de conocimiento, se deduce que existe relevancia social, pero no se justifica la pertinencia académica.

De lo antedicho se desprende que la relevancia social no necesariamente conlleva a la pertinencia académica. Si algo ya fue insistentemente investigado, ¿para qué volver sobre ello? Es preciso identificar un aspecto o una dimensión que aún no ha sido suficientemente abordada, y que justifica embarcarse en una investigación. La pertinencia académica requiere su propia justificación; esto es que los antecedentes sobre la temática no hayan sido suficientemente desarrollados en la literatura disponible, o que el problema suele ser visto desde determinadas disciplinas, pero invisibiliza otros saberes, o solo aborda determinadas dimensiones del fenómeno, dejando de lado otros aspectos que permitirían un abordaje complejo e integral.

Entonces, una vez que se identifica la relevancia social y la pertinencia académica, nos toca preguntarnos ¿sobre qué, para quién, para qué? ¿Cuál es el alcance? ¿Se trata de encontrar relaciones causales? ¿o procuro comprender los sentidos construidos en el proceso?

Es así que podemos distinguir diseños exploratorios que procuran una mejor, completa y compleja configuración del problema a investigar; otros son descriptivos, cuyo propósito es identificar y caracterizar a un determinado grupo, situación o fenómeno; también están los modelos explicativos, cuyo interés se centra en poder determinar relaciones causales; que se distinguen de los comprensivos interpretativos, que se proponen analizar el proceso de construcción de sentido y el significado que los propios actores le otorgan a la acción social; a su vez encontramos diseños de investigación - acción y de investigación - acción participativa.

Dicha distinción no es estanca, sino que en la práctica investigativa suelen combinarse varios de ellos, siempre que guarden consistencia epistemológica entre sí. En este caso, nos centraremos en el paradigma cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987; Vasilachis, 2006), donde el centro se coloca en la comprensión de la experiencia vivida por los individuos, siempre en relación con el contexto sociohistórico y cultural. Asimismo, nos detendremos en la perspectiva de la *Sociología Clínica: una epistemología para la acción* (Araujo, 2011).

Esta perspectiva retoma de la psicología social de Kurt Lewin la investigación-acción, de gran arraigo en el campo de la educación. El proceso, a modo de bucle o espiral, parte de la insatisfacción con el actual estado de situación, para luego identificar un área problemática y un aspecto específico a ser resuelto mediante acciones *in situ*. Luego de realizadas dichas prácticas, se evalúa si se logró transformar la situación que dio origen al proceso; asimismo, se procura producir conocimiento que permita extender lo acontecido a otras situaciones similares. A su vez, incorpora la perspectiva latinoamericana de la Investigación Acción Participativa (Montero, 2003), con mayor trayectoria en el ámbito comunitario, donde se resalta el involucramiento de los participantes a lo largo del proceso y se determinan las alternativas de transformación que se alcancen.

Desde estas perspectivas, el interés radica en conocer la forma en que el mundo es interpretado, comprendido, vivido y producido; se abordan los procesos dinámicos de cambio, siempre contextualizados en base a su inserción en la vida cotidiana y el tiempo sociopolítico, teniendo como finalidad la libertad humana y la emancipación social. Se trata de un proceso inductivo de análisis que privilegia la profundidad sobre la extensión y donde la intersubjetividad es parte del proceso de producción de conocimiento. En este sentido, tanto el investigador como el participante de la investigación establecen una relación sujeto-sujeto y, por tanto, ambos aportan sentidos e interpretaciones (Weisz & Masse, 2023). De este modo la co-construcción del conocimiento y la co-participación conlleva a que las interpretaciones, las significaciones y resignificaciones se construyan en forma conjunta entre el investigador y los propios actores involucrados. La articulación de saberes y la humildad epistemológica implican una postura ético-política. Al considerar imprescindible el tomar en cuenta, simultáneamente, las diferentes maneras en que se presenta el saber; tanto el saber científico, el saber práctico, como el saber de los estudiantes, despliegan sus propios saberes. De lo que se trata, entonces, es de impedir que se reproduzca en la investi-

gación la jerarquía de los saberes, que, como ya sabemos, son una construcción histórico-social. Los textos se producen en determinados contextos.

Desde esta epistemología pluralista (Rhéaume, 2011) se considera que no hay un saber superior, sino que los distintos saberes son efectivamente diferentes y complementarios, necesarios unos con respecto a los otros. Opera, por tanto, el principio de horizontalidad. Esto no implica una reducción de los saberes ni una igualdad absoluta que impida reconocer sus especificidades. La producción de conocimiento y la transformación ocurren cuando los propios sujetos involucrados se apropian del proceso. La vivencia del sujeto, por sí sola, es necesaria pero no suficiente para dar cuenta del fenómeno a estudiar. Por su parte, los marcos teóricos de referencia, en abstracto, no permiten acceder a la producción de conocimiento sobre el fenómeno que se pretende comprender.

A su vez, la interdisciplinariedad atraviesa todo el proceso: desde la búsqueda de antecedentes, la construcción del marco teórico y el planteo del problema hasta el trabajo de campo y el análisis. Partiendo del paradigma de la complejidad (Morin, 1990) y evitando el encasillamiento de cada disciplina, el camino que se sigue implica un trabajo conjunto que busca la complementariedad. Se propone que los fenómenos sociales, para ser aprehendidos en forma integral, deben considerar el lugar mismo donde se articulan dialécticamente la objetividad y la subjetividad; la estructura y el actor social; el peso de los contextos sociohistóricos y los entornos psico-familiares, así como la capacidad del individuo para construir su propia historicidad. Se trata, entonces, de lograr una articulación entre lo vivencial y lo conceptual (De Gaulejac, 2013).

A MODO DE EJEMPLO

A continuación, se presentan resultados del proyecto de investigación titulado “Los sentidos de la educación en adolescentes, jóvenes y referentes comunitarios”, realizada por un equipo interdisciplinario coordinado por Mabela Ruiz Barbot (responsable), e integrado por Elsa Gatti, Jorge Barceló, Carina Maestro, Silvia Píriz, Clara Betty Weisz. Este proyecto se llevó a cabo en el marco del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en convenio con el Programa para la Naciones Unidas en Uruguay y el Ministerio de Educación y Cultura. De dicha investigación surge el capítulo titulado “*La construcción intergeneracional de sentidos de la educación en Uruguay*” (Ruiz y Weisz, 2021), que se sintetiza y transcribe textualmente a continuación, a modo de ejemplo de lo trabajado teóricamente en la primera parte de la presentación.

Comenzando por las preguntas, en dicha investigación nos formulamos las siguientes interrogantes: ¿cómo el contexto sociohistórico condiciona la experiencia educativa y, por tanto, los sentidos de la educación? Intergeneracionalmente, ¿cómo se han ido construyendo los sentidos educativos? ¿Qué sentidos le dan los referentes familiares a la educación? ¿Qué sentidos de la educación construyen los adolescentes y jóvenes desde sus experiencias y sus trayectos educativos? ¿Para qué estudiar? ¿Qué esperan de la educación para su vida personal y la vida en sociedad?

Los sentidos de la educación, en tanto construcción social, se producen en función del momento histórico-político, el territorio que se habita, el entorno sociocultural, las condiciones de vida, las biografías, el legado intergeneracional y las expectativas de futuro, donde se articulan historia e historicidad. A los efectos de comprender las tensiones de los sentidos de la educación para los referentes familiares y para los adolescentes a nivel nacional, se utilizó el concepto de *pro-*

yecto parental (de Gaulejac, 2013), herramienta metodológica inscripta en el método biográfico y las historias de vida, ampliamente desarrollada por la Sociología Clínica. A tales efectos, se realizaron entrevistas grupales a referentes familiares y talleres con adolescentes. A partir de una muestra no probabilística, sino intencional, se buscó obtener diversidad de discursos a través de diferentes actores, diferentes territorios (urbano y rural) de las diferentes regiones del país, con diferentes recorridos curriculares en la educación media y diferentes situaciones socioeconómicas, en función del nivel socioeconómico de los hogares y los territorios.

A modo de síntesis podemos decir que los/as abuelos/as de adolescentes de ámbitos urbanos y rurales que habían accedido a la educación media y superior, eran quienes promovían con insistencia en los referentes familiares de los adolescentes actuales, siguieran estudiando, más allá de la educación primaria.

Mientras que aquellos abuelos/as de adolescentes que no habían accedido a la educación media, le otorgaban valor al trabajo antes que a la educación. La educación media y superior no era para todos, era para los varones blancos y ricos, naturalizando dicha distinción y la reproducción de los *habitus* (Bourdieu, 2012).

Esto da cuenta una vez más, que el Uruguay amortiguado y de las medianías, el que parecía tener un único discurso homogéneo, no era tal, sino que “Mi hijo el Doctor”, identifica solamente a cierto sector social. Este no era el sentido de la educación transmitido de generación en generación en las “clases populares” del ámbito urbano y del ámbito rural. En éstas el valor fundamental estaba en el trabajo y no en la educación.

Por su parte, la historicidad nos muestra que la siguiente generación, la de los referentes familiares, tiende a homogeneizar la construcción del sentido de la educación, otorgándole gran valor a la continuidad del proceso educativo, convirtiendo el recorrido por la educación media, en mandato incuestionable. Esta generación forma parte del proceso de universalización de la enseñanza media y adhiere a la representación social de la educación como forjadora de un mejor futuro, como una promesa de movilidad e ilusión de libertad.

Dichas expectativas vienen a su vez de la mano de un creciente sentido individualizado de la existencia, dando lugar a la libertad entendida como posibilidad de elegir. Por tanto, la educación tendría la posibilidad de definir el destino, la trayectoria de vida, no sólo en términos de movilidad y ascenso social, sino de lograr que se lleve a cabo en términos de gusto y disfrute. “Que elijan recorridos educativos según sus gustos, porque para ser alguien en la vida hay que estudiar”, “hoy no es suficiente con terminar la escuela para no depender de nadie, para llegar a la realización de sí mismo”.

De esta manera los proyectos parentales reflejan el deseo hacia el futuro de sus hijos. La representación social común y compartida (Weisz, 2017) que les transmiten a las nuevas generaciones, son muchas veces expectativas y deseos no cumplidos por ellos mismos. Los invisten de la misión de realizar los deseos que ellos mismos no han podido satisfacer: estudiar, realizarse, ser alguien en la vida. Los encadenamientos del deseo expresan un proyecto social portador de las aspiraciones sociales y culturales, que pueden o no, ser llevadas a cabo en función de las condiciones materiales de existencia y de la subjetividad. Coexisten el deseo y el temor a la reproducción de sus propias trayectorias educativas. Asimismo, entre el modelo educativo de la madre y el padre, existen trayectorias diferentes y conflictivas, donde cada uno lucha por asegurar la perpetuación de la herencia familiar, y donde, por lo tanto, se ponen en juego lógicas de dominación. Las trayectorias educativas inconclusas, parecen ser la fuente de la vergüenza (De Gaulejac, 2015) operan como privatización de la culpa de no haber logrado un lugar de mayor reconocimiento en la escala social y ocupacional. La privatización e individualización de la culpa, acaba invisibilizando

las condiciones estructurales y contextuales de la desigualdad de género, territorial, socioeconómica, entre otras.

Los referentes familiares también identifican obstáculos en su propio acceso a la educación media. Obstáculos tales como la oferta educativa, el costo de traslado, la infraestructura vial, la ausencia de prestaciones del Estado para la continuidad, entre otros, que hoy no atraviesan a sus hijos/as. Sacrificarse para que sus hijos/as estudien, para que sus hijos/as se formen ya que ellos/as no pudieron hacerlo, que sean otros/as, que no se identifiquen con ellos, que aspiren a ser “mejores” que ellos, que abran la cabeza, que estudien, que elijan, que se desarrollen en lo que les gusta, que tengan “éxito”, que ganen plata, que consuman. En todo ello hay una urgencia, legarles sobrevivencia y la única posibilidad de herencia, hoy, parecería que es la educación. Así como legarles una promesa de futuro mejor, es decir, que no repitan sus historias de vida signadas por la pobreza, la vida rural, trabajos mal remunerados, trabajos concebidos como indignos, una vida lejana a la cultura urbana –museos, cine, teatro– entre otros.

En una línea similar, cercana aunque no igual, referida a la posibilidad de formarse, los referentes familiares de barrios de nivel socioeconómico medio, depositan en la educación una cuota importante de aporte a la formación de sujetos autónomos con capacidad crítica y de toma responsable de decisiones. “La educación debería permitir la autodeterminación y la autonomía, la capacidad de tomar decisiones.” Transmiten un legado a sus hijos e hijas, que parece portar una reformulación y actualización a la época, de lo que las generaciones anteriores a ellos, sus propios referentes familiares, depositaban en la educación, el camino “para ser un buen ciudadano, con valores republicanos y democráticos”.

Por su parte, los y las adolescentes de sectores populares de Montevideo y de los departamentos del interior, con nivel socioeconómico bajo, tienden a incorporar el mandato incuestionable –o, mejor dicho, el proyecto educativo– de sus referentes familiares. Se plantean recurrentemente “hay que estudiar para ser alguien en la vida”, “y para no depender de nadie”. Si bien adquiere diferentes significaciones, la búsqueda de un lugar en el mundo sería la acción que hoy se les encomienda y anticipa, la acción a la que estarían abocados y sujetados los adolescentes, en una sociedad atravesada por la individualización de la vida (De Gaulejac, 1994). La educación portaría sentido de sobrevivencia, un pasaje a la supuesta existencia social: “ser alguien”. Tal como fuera expresado por el discurso de la modernidad: “es preferible estudiar, o sea, matándote estudiar y no estar quejándote toda la vida de un trabajo que no te gusta”.

Se construye así, teniendo por ideal la figura universal de individuo —persona libre, reflexiva, electora— un individuo que aparece ilusoria y compulsivamente liberado de sus condiciones existenciales e históricas de vida (Ruiz Barbot, 2015). Trabajar libremente, sin condicionamientos ni sumisiones a formas de dominio jerárquico, estaría constituyendo tanto un mandato parental, como deseo para los varones, mientras que las mujeres esperan no depender y someterse económicamente al varón. La fantasía de estar desligado de todo otro, sean personas o instituciones; la fantasía de desarrollar un trabajo autónomo, individual, sin condicionamiento alguno; el temor a estar en situación de dependencia, parecería que atraviesan las representaciones posibles de vida de los adolescentes. Representaciones y aspiraciones que los referentes familiares les han legado, misiones a cumplir. No obstante, es un legado que los sitúa en la construcción de sí mismos, en otros tiempos sociales, en otras posibilidades: no quedar atrapado por un empleo, construirse como mujer en libertad, educarse para ser actor de su propia vida, de su historicidad de aquí en más. Todo ello, configura sentidos que los liga a adolescentes de otros sectores sociales.

Por su parte, los adolescentes que viven en barrios de nivel socioeconómico medio, re-significan el proyecto parental, posicionando el sentido de la educación en la educación misma, en el proceso formativo y no solamente como medio para un futuro mejor. Si bien creen en la poten-

cialidad de la educación, no depositan en ella toda la confianza con la certeza y linealidad que se expresaba en el proyecto educativo de sus padres. Se acercan más a visualizarla en términos de proceso y no de efectos. “Yo estoy de acuerdo en eso de que es algo que te ayuda a conseguir un trabajo y todo eso, pero creo que, además de todo eso, la educación te ayuda a relacionarte”. “Yo dibujé un árbol, porque te va sacando ignorancia, te permite ver más allá de lo que tenés enfrente (...) te abre puertas (...) saber que hay otras posibilidades”. “Te sirve para formarte como persona, que es lo principal, y después, para salir a enfrentarte con el mundo real”.

Ellos y ellas le dan sentido a la experiencia educativa y al aprendizaje, a la posibilidad de formarse como seres pensantes (pensarse a sí mismos, pensar al otro, las relaciones con otros), con capacidad para situarse en el presente de la educación y decidir sobre su futuro. Y esto quizás, se distancia del sentido que sus referentes familiares le dan a la educación. Le estarían otorgando un sentido al “durante”, es decir a la educación misma, a la experiencia de la educación no tendría sólo sentido “para un futuro”. De este modo, estos adolescentes estarían proponiendo que la educación los conduzca a la posibilidad de reflexión, de interrogación, adhieren a un proyecto educativo en el que tengan participación (Weisz y Blanco, 2018), que los constituya en sujetos de su educación. Una educación que los afecte, los perturbe, que los forme y los transforme (Skliar y Larrosa, 2009). “Algo que me gustaría diferenciar es que no espero que el profesor sea un payaso ni tampoco quiero que sea mi psicólogo ni nada, sólo estaría bueno que no sea un tipo que venga, escribe en el pizarrón y me dice: apréndete esto de memoria que lo voy a poner en la prueba y ya está y que mi única meta en la vida sea poder pasar esa materia, pero tampoco que sea solo eso, que sea que pueda entender, yo qué sé, que eso me lleve a más cosas, a querer preguntarle más o...”

A MODO DE CIERRE

La presente experiencia investigativa reafirma la potencia que producen las instancias donde se convoca a los participantes, —ya sean adultos como adolescentes y jóvenes— a pensar y reflexionar colectivamente en instancias grupales. Esta resulta una experiencia removedora y de aprendizaje compartido que da la posibilidad de ubicar el texto heredado en su contexto, y de ese modo acceder a una comprensión más profunda y compleja de los sentidos y principios que simbólicamente orientan el accionar y las elecciones en la vida cotidiana.

Asimismo, sin tener un sentido terapéutico, genera efectos terapéuticos y transformadores al desprivatizar la culpa y la vergüenza (Araújo, 2004), producto de la posibilidad de visibilizar conjuntamente las condiciones materiales de existencia y los sentidos recurrentes en las respectivas perspectivas de clase, de género, de generaciones y de territorios, desestimando el sentido liberal de la educación como producto de una ‘carrera’ y un ‘éxito’ individual.

El proyecto parental permitió visibilizar cómo lo instituido predomina sobre lo instituyente (Castoriadis, 1989). La subjetividad heterónoma, disciplinada y moldeada por el sistema capitalista, late y persiste en las biografías. Dichos instituidos se yuxtaponen a nuevos procesos de subjetivación donde cada uno tiene que individualizar su recorrido educativo y construir su lugar social a través de la educación, ser un “emprendedor de sí mismo”. Y todos pueden, es decir hay un exceso de positividad (Han, 2012), aunque las condiciones existenciales los limiten. A la vez, los relatos dan cuenta de líneas de fuga que se van abriendo en las trayectorias de los y las adolescentes, a través de prácticas de autonomía, con y a pesar de las instituciones educativas, y particularmente de la enseñanza media.

En definitiva, se pudo identificar y comprender la coexistencia de sentidos acerca de la educación. La metodología cualitativa y la herramienta proyecto parental habilitó elucidar la relación dialéctica entre la historia y la historicidad, entre los condicionamientos sociales y la capacidad de transformar los sentidos y las biografías; habilitando así la resignificación de las trayectorias familiares y educativas, a través de la potencia en la producción grupal. Se pudo evidenciar cierta traslación de la representación social de la educación asociada a la movilidad social, hacia un sentido individualizante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, A., & De Yzaguirre, F. (Coord.) (2021). *Sociología clínica. Reflexiones e investigaciones hoy*. Sapere Aude.
- Araújo, A. M. (Coord.) (2011). *Sociología clínica: Una epistemología para la acción*. Psiocolibros Universitarios.
- Araújo, A. M. (Coord.) (2004). *Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad*. Argos.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación* [Conferencia]. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: Crítica social del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo II: El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores.
- De Gaulejac, V. (1994). *La lutte de places*. Hommes & Perspectives.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase: Trayectoria social y conflictos de identidad*. Del nuevo Extremo.
- De Gaulejac, V. (2015). *Las fuentes de la vergüenza*. Del nuevo Extremo.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems"; *Journal of Social Issues* 2 (4): 34-46
- Loureau, R. (1991). *Implicación y sobreimplicación* [Conferencia sobre "El espacio institucional: La dimensión institucional de las prácticas sociales"].
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Rhéaume, J. (2011). *La dimensión epistemológica de la relación entre teoría y práctica: Sociología clínica, una epistemología para la acción* (pp. 57-67). Psiocolibros Universitarios.
- Ruiz Barbot, M. (2015). *Narrativas biográficas: Condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes en el contexto uruguayo* [Tesis de Doctorado, FLACSO]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/8087>

- Ruiz, M. y Weisz, C. B (2021) La construcción intergeneracional de sentidos de la educación en Uruguay. En De Yzaguirre y Araujo (comp). *Sociología Clínica desde el Sur*. pp 29-54. Saper Aude
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo sapiens.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Weisz, C. (2017). *La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica* [Revista CES Psicología, 10, 99–108]. <https://doi.org/10.21615/cesp>
- Weisz, C., & Blanco, R. (2018). *El derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes: Estudio de caso – El devenir del CAC 2009–2017*. Documento de trabajo: Avances y desafíos de los consejos consultivos de niños, niñas y adolescentes en la región. PROPIA/INAU.
- Weisz, B., & Masse, V. (2023). *Sociología clínica: Indagando la dimensión política de la formación universitaria desde las prácticas de enseñanza* [Sociology Clinique Review, 19(1), 145–170]. <https://doi.org/10.36615/qtd23m89>

CAPÍTULO 4: ENSEÑAR PREGUNTANDO COMO FORMA DE HACER PÚBLICO LO PRIVADO

Mag. Laura Curbelo Varela

<https://orcid.org/0000-0001-9488-5273>

INTRODUCCIÓN

Desde este espacio, que concebimos como una primera edición del Ciclo de actividades titulado “Pensar la escuela, la enseñanza y la educación desde la formación docente”, que hemos organizado junto a entrañables colegas, me propongo aportar a esta conversación algunas reflexiones sobre la pregunta pedagógica y sobre la pregunta como modo de enseñanza. Esta temática, en la que he estado investigando y profundizando durante los últimos años, me ha llevado a identificar ciertas nociones que considero relevantes y que pueden inscribirse en una reflexión más amplia, como la que este ciclo nos invita a realizar.

En primer lugar y para entrar en tema, es necesario señalar que entiendo la pregunta pedagógica como una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En esta línea, intentaré ofrecerles algunas ideas sobre cómo determinados modos de preguntar pueden generar un espacio en el que lo privado se convierte en público, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento.

Mi intención no es ofrecer respuestas definitivas, sino abrir interrogantes y compartir reflexiones construidas a partir de una investigación realizada en 2023. En ese trabajo de indagación hallamos que los procesos reflexivos que los educadores proponen, cuando realizan preguntas de las que desconocen las respuestas, potencian el desarrollo del pensamiento crítico y conducen hacia una posición docente que vivifica el lugar de las infancias como agencia dentro de los procesos educativos. A estas preguntas realizadas desde la ignorancia, les llamamos preguntas honestas y a su proceso de construcción/reflexión le llamamos *honestización*; palabra que tomamos del portugués y del gallego, debido a que no existe en español.

Antes de comenzar a profundizar, es oportuno aclarar que el objeto de nuestro estudio es la *pregunta pedagógica*. Con esta noción, nos referimos a aquellas preguntas que los educadores formulan en el aula y que impulsan el aprendizaje desde una reflexión sobre el para qué y el porqué de lo que enseñan. Estas preguntas surgen de la propia introspección sobre el rol y la posición del docente, y consideran a los sujetos de la educación desde su capacidad de agencia. Nuestro abordaje no apunta a cómo preguntar desde lo didáctico, no pretendemos centrarnos en aspectos operativos sobre la formulación de preguntas, ni sobre cómo enseñar. Más bien, proponemos desplazar ese horizonte metodológico para enfocarnos en cuestiones fundamentales: ¿qué enseñar?, ¿por qué enseñar?, ¿para qué enseñar? y, sobre todo, ¿quién soy yo como docente y quién es el otro con quien interactúo en este proceso? ¿Qué tiene para decirme? Este cambio de perspectiva busca transformar nuestra comprensión del acto educativo en sí, nos planteamos la pregunta como cuestión política y ética, es por ello una acción, una praxis. Esta praxis nos llevará irremediablemente a preguntarnos ¿qué se enseña y se aprende cuando se pregunta?

DESARROLLO

Pedagogía, enseñanza, conocimiento y hegemonías

Les propongo retomar la noción de pedagogía planteada por Estanislao Antelo (2005), quien la define como una reflexión sistemática sobre la educación. A su vez, el autor se basa en la noción de educación de Elías (1987, 1994)

... los seres humanos tienen un mayor o menor grado de dependencia recíproca, primero por naturaleza y luego por el aprendizaje social, por la educación y por la socialización a través de necesidades de origen social, estos seres humanos únicamente se manifiestan como pluralidades; si se permite la expresión, como composiciones. Tal es la razón por la que no es fructífero, como se dijo antes, interpretar que el contenido de una imagen del hombre es una imagen de un hombre aislado. Resulta más adecuado interpretar que la imagen del ser humano es la imagen de muchos seres humanos interdependientes, que constituyen conjuntamente composiciones, esto es, grupos o sociedades de tipo diverso. Desde este punto de vista desaparece la dualidad de las imágenes tradicionales del ser humano, la separación entre imágenes de seres humanos aislados, de individuos, que a menudo dan a entender que pudieran existir individuos sin sociedades, y las imágenes de sociedades que a menudo dan a entender que pudieran existir sociedades sin individuos. (Elías, 1987, p.44)

Recuperando estas ideas es que Antelo señala que el concepto de educación se construye a partir de su consideración como un evidente campo problemático vinculado a las operaciones históricas destinadas a transmitir el acervo cultural de una generación a otra. Además, destaca que la educación tiene como propósito fundamental acoger, cuidar, formar y modelar al “cachorro humano” (p.9) mediante la transmisión de ese fondo cultural común de conocimientos. Para el autor, ese cachorro es la materia prima sobre la que se despliega el esfuerzo adulto por convertirlo en un humano completo, es el magnífico niño de la pedagogía, que en realidad existe solamente en tanto composición teórica, será el receptor de los esfuerzos adultos por transmitirle los símbolos acumulados por la humanidad.

Podemos afirmar que la educación parte de algunas concepciones fundantes. La primera de ellas es que el pequeño cachorro es inacabado y perfectible, en segundo lugar la idea que se humanizará al recibir de los “viejos custodios” el saber “labrado a golpes de herencia” que se les concede socialmente y que ha sido acordado y pactado formando parte de lo instituido e instituyente; este saber se ofrecen en la escuela que se consolida espejando el Estado nación y la familia. Por último la noción de proceso que se da a lo largo de una temporalidad, es un proceso que se concede y se reconfigura como moratoria, que espera, prepara y ampara, es el “mientras tanto pedagógico” que se ajusta al ritmo del cachorro y de las propias operaciones que lo preparan como humano.

Frente a este principio genealógico de transmisión de viejos a nuevos, parece ser que la escuela olvidó el tiempo necesario y se disuelve en un intento de “final feliz” pero lo hace a pura prisa dejando de lado el amparo y la necesidad de lentitud y la espera como cuidado del otro (Antelo, 2005, p.13).

Tenemos entonces una primera articulación entre las ideas de pedagogía, educación y conocimiento, y una primera problematización en el planteo de la imposibilidad de enseñanza si el tiempo escolar es el de la inmediatez. En este declive del largo plazo, en el que se ha destituido al niño magnífico de la pedagogía, observamos “el fracaso de las estrategias de intervención hasta ahora conocidas sobre los cachorros actuales, que no parecen dejarse atrapar por “las prácticas y los saberes tradicionales del universo infantil. No porque desobedezcan las instituciones, sino que la sublevación es todavía más radical: desobedecen a la operación de institucionalización misma” como señalan Corea y Lewcowicz recuperados por Antelo (2005, p. 13-14)

Si tomamos esta desobediencia como un síntoma a entender y atender, surge la necesidad urgente de repensar y resignificar nuestras prácticas de enseñanza, podríamos empezar por plantear la discusión en relación a la vieja idea de que enseñar es transmitir.

¿Qué es transmitir? La palabra proviene del latín *transmittere*, que se compone de dos elementos: **trans** es un prefijo que significa “a través de” y **mittere** es un verbo y significa “enviar”, “dejar ir” o “poner en movimiento”. Por lo tanto, **transmittere** significa “enviar a través de” o “hacer pasar de un lugar a otro”.

El verbo en castellano mantiene el sentido de “hacer pasar” algo, ya se trate de un mensaje, un conocimiento, una energía, una enfermedad, etc., desde una persona, un lugar o desde un estado a otro. Me gustaría recordar que también las radios transmiten, y existen en la medida que son escuchadas por alguien; si bien hoy por hoy es más frecuente la interacción con los oyentes, hace algunos años no era así. A los radioescuchas se les hace llegar información, mensajes o noticias, con la finalidad de difundir o divulgar algo. También las máquinas transmiten cuando comunican un movimiento de una pieza a otra; se transmiten derechos, cuando se enajenan o se ceden. Todos estos verbos remiten a la acción que realiza un educador cuando transmite un saber que posee a otro que carece de él.

Esta particularidad de la transmisión —podría decirse que en cualquiera de sus acepciones— remite a la noción de conocimiento como acervo cultural y ese pasaje de datos y saberes desde los adultos a los jóvenes.

Detengámonos a observar con atención que este fenómeno de la transmisión es un acto significativamente complejo, pensemos que cuando transmitimos algo de aquello que elegimos enseñar en la escuela, ese algo es poseedor de un significado, tiene un valor social como contenido o como habilidad. Al transmitir un contenido, entonces “enviamos” junto a él, el valor que la sociedad le ha depositado a ese saber, la importancia que le ha dado. Es el mismo caso, si lo que se trata es de transmitir o enseñar una habilidad.

Lo anterior abre la posibilidad de reflexionar sobre el currículo y las simbologías implícitas en su construcción. Esto incluye, especialmente, los motivos que subyacen a la selección de ciertos contenidos para ser enseñados, mientras otros son postergados o incluso negados.

Para comprenderlo mejor, el análisis de la selección de conocimientos y actitudes enseñables en el ámbito escolar permite visibilizar los valores que se busca transmitir a través de estos contenidos. Si reflexionamos acerca de por qué ciertos contenidos están presentes y otros no, observaremos que aquellos seleccionados conllevan símbolos, signos y códigos que la sociedad desea preservar transmitiéndolos a sus nuevos integrantes.

Para tomar un ejemplo, la enseñanza de los hechos históricos de la Revolución Francesa, incluida en los programas educativos, no es una elección arbitraria. Este acontecimiento se enseña como una narrativa que describe una serie de sucesos ocurridos entre 1789 y 1799, marcados por un proceso sociopolítico y económico que puso fin al Antiguo Régimen en Francia. Como sabemos, fue impulsada por el descontento ante la monarquía, las desigualdades sociales y la crisis económica, dando lugar a una república y provocando transformaciones significativas en la estructura social y política de ese país. Además, se resalta su inspiración en los principios de libertad, igualdad y fraternidad, y enseñamos que estos trascendieron fronteras como ideales revolucionarios.

Si bien este es un resumen muy breve y demasiado general, una reflexión inicial sobre la enseñanza de esta revolución nos permite advertir que su inclusión en el currículo responde, en gran parte, al valor que como sociedad atribuimos a los principios que emergen de esta revolución, considerándolos fundamentales para nuestras vidas y prácticas sociales. Sin embargo, un

análisis más profundo invita a cuestionar: ¿por qué enseñamos esta revolución y no otras? ¿qué valores sociopolíticos se transmiten a través de esta enseñanza? ¿igualdad entre quiénes? ¿fraternidad con quiénes y con qué fines? ¿libertad de qué y para qué?

En este sentido, no resulta difícil vincular estos contenidos con la transmisión acrítica de códigos eurocéntricos y hegemónicos, que vehiculizan símbolos y valores específicos. Esto nos lleva a interrogarnos: ¿por qué se eligen estos valores y no otros? Al profundizar, podemos analizar los contenidos desde sus propósitos políticos, éticos, religiosos y axiológicos, lo que probablemente nos conducirá a concluir que no existe contenido completamente laico o neutral.

Si seguimos indagando en la direccionalidad del conocimiento enseñado (Freire, 2014) y los símbolos que se ofrecen a las infancias a través de la enseñanza, podríamos afirmar que estos contenidos funcionan como medios de orientación para comprender y decodificar el mundo. No obstante, no son inocentes: han sido seleccionados para proponer una forma particular de entender el mundo, excluyendo otras posibles. Fueron elegidos para que las reconfiguraciones del mundo que podamos construir no se alejen demasiado de las pautas y códigos iniciales.

Lo presentado hasta aquí sugiere que los valores y símbolos que se transmiten en la enseñanza están determinados por políticas educativas que los integran al currículo a través de los contenidos y competencias que se elige enseñar. Desde esta perspectiva, parece prácticamente imposible que la transmisión, en tanto método didáctico predominante, permita transformar los valores que sostienen nuestra sociedad.

Desde lo anterior, podemos realizar(nos) una interrogante crucial: ¿cómo podría una educación transformadora alejarse de la transmisión? Y por supuesto que invita a pensar nuevamente el viejo asunto sobre que la forma es también contenido. No transformaremos el mundo si nuestras propias posiciones y actitudes como educadores no reconocen la construcción de subjetividades que realizamos desde nuestras prácticas. Parece claro que el asunto prioritario no tiene que ver exclusivamente con los contenidos que se transmiten sino con los símbolos y valores que estos arrastran consigo.

Es aquí donde la pregunta pedagógica, como manifestación de curiosidad y motor de la investigación, despliega todo su potencial. La pregunta no solo interpela, sino que invita a la reflexión crítica, abre horizontes y habilita el desarrollo de un aprendizaje significativo y emancipador.

Podría ilustrar esta idea recuperando la imagen del viejo artesano que lega su mejor jarrón a su novel aprendiz quien —al recibirlo— lo deja caer rompiéndolo en cientos de pedazos. Creará algo nuevo desde esos fragmentos. Esta situación que casi podemos percibir visualmente, nos invita a reflexionar sobre la tensión entre lo que sostenemos y reproducimos, y lo que decidimos cambiar. Nos interpela sobre nuestra propia esencia como educadores ante la posibilidad de ofrecer otros símbolos y también de habilitar a nuestros aprendices para transformar creativa y autónomamente aquello que les enseñamos.

Surgen en mí una catarata de preguntas que les comparto: ¿Qué enseñamos con nuestras enseñanzas? ¿Cuántos jarrones dejamos romper? ¿Qué símbolos conlleva permitir la ruptura de lo viejo? ¿Cuánto de viejo hay en las nuevas construcciones? ¿Soy mejor persona al enseñar esto de esta manera? ¿Transmito? ¿Permito construir? ¿Construyo con mis estudiantes? ¿Qué plasticidades y nuevas ideas posibilito?

Pensar críticamente³

Ahora que pudimos revisar estos conceptos sobre pedagogía, educación, conocimiento y transmisión hegemónica, les propongo hacer una nueva parada para construir otras dos nociones interesantes e importantes para nuestro trabajo. Se trata de caracterizar qué es “pensar críticamente” o tener “un pensamiento crítico”, para definirlo, recurrimos a dos autores: Lipman(1992; 1998) y Fischer (2001, 2021).

Lipman define el pensamiento crítico como un pensamiento que facilita el juicio, basado en criterios explicitables. Es un pensamiento susceptible de autocorregirse, siendo además sensible al contexto. En otras palabras, un pensamiento crítico implica la capacidad de emitir opiniones fundamentadas y contextualizadas; también conlleva la actitud de revisarlas y evaluarlas. Además, el autor dirá que la criticidad al pensar: “nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos” (Lipman, 1998, p. 144)

En la búsqueda de construir una definición de pensamiento crítico, Fischer (2021) recupera una de las más importantes ideas de Glaser (1941) que resulta complementaria de la definición anterior, lo caracterizan como:

...(1) una actitud de estar dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y temas que entran dentro del alcance de la propia experiencia; (2) conocimiento de los métodos de investigación y razonamiento lógicos; y (3) alguna habilidad en la aplicación de esos métodos. El pensamiento crítico exige un esfuerzo persistente para examinar cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de la evidencia que lo sustenta y de las conclusiones posteriores a las que tiende. (Glaser, 1941, p. 5)

De acuerdo con lo anterior, pensar críticamente es una disposición, una habilidad y un hábito; por lo tanto, podemos decir que implica una voluntad de pensar de manera crítica que se desarrolla con la práctica y se convierte en una forma habitual de pensar.

Quizá la consecuencia más impactante para nuestro oficio es que al colocar el pensar dentro de la categoría de lo actitudinal, lo transforma en enseñable, como todo lo actitudinal. Además, el autor identifica cuatro habilidades clave para el pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación y autorregulación.

Entonces, si entendemos que a partir de la acción práctica de preguntar es posible promover el pensamiento crítico con las características antes mencionadas, es válido que nos preguntemos cuáles son las notas o sentidos que debiera poseer una pregunta orientada a esa finalidad, o lo que es lo mismo: si buscamos vincular la pregunta con el pensamiento crítico, debemos considerar que la forma o la modalidad de nuestra pregunta debe promover alguna de las actitudes y/o habilidades mencionados anteriormente.

Lo más evidente sería decir que como mínimo la formulación de preguntas necesita convidarnos, invitarnos a explicitar criterios, a formar juicios fundamentados, a revisarlos y a contextualizarlos, podemos decir que de esta manera y con esta intencionalidad docente, la pregunta pedagógica se convierte en una herramienta que enseña a pensar críticamente.

³ Considero importante aclarar que, si bien nos centramos en la definición de pensamiento crítico de Lipman (que enfatiza el juicio basado en criterios, la autocorrección y la contextualización), él reconoce otras dimensiones del pensamiento, como la dimensión creativa y la ética, que no analizamos en profundidad en este estudio; pero que al tratarse de dimensiones transaccionales en definitiva es imposible que no se den de manera conjunta o articulada, por tanto el planteo es un simple modo de abordar el tema para su presentación.

La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico

A lo largo de la investigación que dio lugar a mi tesis de maestría, estudié los diferentes modos de preguntar en el aula de formación docente y realicé una articulación con el tipo de respuestas que esos docentes obtuvieron con sus preguntas. En este proceso de elaboración conceptual pude identificar una cuestión clave: la pregunta que motoriza el pensar crítico debe ser honesta, cómo señalamos antes. Al referirnos a preguntas honestas no aludimos a ninguna cuestión ética, sino que simplemente se trata de aquellas preguntas cuyo emisor desconoce la respuesta que le sigue. Es una pregunta auténtica. Sin embargo, se observó que este tipo de preguntas son muy poco frecuentes en el aula, encontramos que predominan las preguntas dirigidas a verificar un contenido, a memorizarlo y a provocar la comprensión superficial de un tema. Son preguntas que sustentan la idea de enseñanza como transmisión.

Detengámonos una vez más. Aprovechemos esta pausa para reflexionar sobre la idea de que, si el docente decide honestizar sus preguntas, estas no se dirigen al contenido en sí, sino al pensamiento del estudiante. Afirmamos esto, porque una pregunta para ser honesta requiere la ignorancia de la respuesta, incluso de la corrección de la respuesta. Por ello, un docente que honestiza sus preguntas no preguntará por un contenido o un dato que conoce a priori. Busca construir un contenido desde la reflexión, un contenido que será específicamente el pensamiento de su estudiante sobre algo que el profesor invita a investigar.

En este enfoque, no es posible prever una “respuesta correcta” de antemano. Este modo de preguntar es una elección deliberada, fruto de un proceso en el que el docente busca que sus preguntas tengan una finalidad diferente.

No se trata de verificar si el estudiante ha adquirido un conocimiento previamente expuesto, de formular preguntas retóricas sobre algo evidente, ni de disfrazar una afirmación como pregunta. Más bien, este tipo de pregunta genera en el estudiante una acción como respuesta. Primero, es probable que se sorprenda; luego, tratará de comprender el propósito del docente. Si la pregunta despierta su curiosidad, buscará la respuesta o explorará posibles caminos para construirla. De este modo, la pregunta se convierte en un catalizador que impulsa al estudiante hacia la indagación y el aprendizaje activo. Hacia la construcción de un saber nuevo, no alcanza con comprender lo que otros han dicho/hecho/inventado, se trata de realizar un proceso propio, es una acción que responde a la acción de preguntar. La pregunta ha movido su curiosidad entonces buscará la respuesta, o indagará posibles recorridos para dar respuesta.

Durante el trabajo de campo se identificaron distintos niveles en las respuestas obtenidas en las aulas magisteriales a partir de las preguntas de los docentes de pedagogía, la mayoría se limitaban a la repetición y descripción de información recibida y que fuera transmitida desde las más diversas fuentes. En contraste, se encontraron pocas preguntas que promovieran la interpretación, el análisis, la evaluación o la autorregulación, que como señala Fisher son las habilidades que desarrolla un pensador crítico, veamos algunos ejemplos para cada una:

Para interpretar: ¿Qué significa que...? ¿Podrías ofrecer un ejemplo o un contraejemplo? ¿Podría sostenerse que, si X es como Alfa, entonces Alfa sería un ejemplo?

Para analizar: ¿Esto significa que de estas premisas se podría extraer esa conclusión? ¿Qué se infiere de lo dicho? ¿Esto cambia si modificamos alguna de sus partes?

Para evaluar: ¿Podrías decir que esto es relevante o pertinente en relación a lo que estamos diciendo? ¿Podríamos realizarlo de otro modo?

Para autorregular: ¿Podrías pensar cómo mejorar o clarificar esta idea? ¿Cómo piensas cuando imaginas, comparas, extraes? ¿Cuáles crees que serían las críticas u objeciones a esta argumentación?

La escuela como tiempo libre y espacio de interés

Para seguir nutriendo la noción de pregunta que proponemos, recurriremos a algunos otros autores e ideas que nos permitirán profundizar en nuestra construcción. Vamos a traer ahora la noción de escuela como tiempo libre que trabajan (Masschelein & Simons, 2014). En su libro “En defensa de la escuela”, rechazan la condena generalizada a la que la sociedad somete a la institución escolar, sosteniendo que esta crítica en la que se le endilga su supuesta inadaptación a la realidad moderna, termina por revelar su importancia y su verdadera esencia. Si se me permite la disgregación de alguna manera me recuerdan aquel reparo primero de Simón Rodríguez (2004, p.10) cuando señala que la escuela no tiene la estimación que merece; Masschelein & Simons dirán que muchas críticas a la escuela se basan en un antiguo temor, incluso odio, a una de sus características más radicales que es la oferta de tiempo libre.

Este tiempo libre, según los autores, transforma conocimientos y destrezas en bienes comunes, proporcionando a cada individuo, independientemente de sus condiciones de origen, actitud o talento natural, el tiempo y el espacio para trascender su entorno conocido y renovar el mundo. Este es el motivo por el que se la critica: su esencia como democratizadora del acceso al saber, saber que anteriormente estaba exclusivamente preservado para las clases privilegiadas

El término “escuela” proviene de la palabra griega “escolé”, que significa precisamente “tiempo libre”. La escuela es la institución creada por la sociedad para introducir a los niños al mundo, un espacio público donde conviven con un grupo distinto a su familia y adquieren nuevos y diversos códigos y símbolos para orientarse.

La escuela inicia a los niños a través de la adquisición de determinados conocimientos y habilidades, y también produce la socialización de los jóvenes en la cultura de la sociedad; presentándose como la forma colectiva más eficiente en términos prácticos y económicos para alcanzar este objetivo de socializar el saber en una sociedad compleja.

El “tiempo libre” que ofrece la escuela se relaciona con la suspensión del orden social desigual. Sin ella solo las clases dominantes disponen de tiempo libre para acceder a la educación y a la cultura. El espacio escolar es el lugar donde las desigualdades de origen se suspenden durante ese tiempo liberado, así la escuela vehiculiza la suspensión del pasado que determina y del futuro que los compele a la inclusión temprana en el mundo del trabajo. Permite que todos tengan la oportunidad de aprender; produce entonces la suspensión del orden social desigual y la profanación del conocimiento que antes era propiedad de unos pocos.

Al plantearla como una cuestión de igualdad sostienen “que la escuela desactiva temporalmente el tiempo ordinario también significa que desempeña un papel específico en la (des)igualdad social” (Masschelein & Simons, 2014, p. 62). Los autores hacen referencia a Rancière planteando que la igualdad de cada estudiante no es una postura científica o un hecho demostrado, sino que se trata de un punto de partida práctico basado en que no hay razones para privar a alguien de la experiencia de “ser capaz”.

Rescatan la idea de escuela como algo profundamente igualador que desprivatiza y libera el conocimiento haciéndolo público, así introducen el concepto de profanación. Esta noción implica

mover el lugar del conocimiento desde un lugar en el que es útil con fines privados a un lugar en el que es público y está disponible para cualquiera.

Profanar las cosas es desligarlas de sus usos, de sus sentidos y de sus propietarios, significa tratar algo sagrado sin el debido respeto, en este caso, el conocimiento que antes era exclusivo de unos pocos, que estaba sacralizadamente reservado para aquellos cuyo origen les asegurara el tiempo libre, el tiempo del goce de encontrarse con el conocimiento y la cultura. Al democratizarse su acceso, la escuela disponibiliza el saber distribuyéndolo en un espacio de tiempo libre. Sin embargo, como veíamos, esta distribución está atravesada por códigos que debemos analizar críticamente y por formas de enseñanza que no permiten el acceso y que no generan distribución, sino que transmiten y sostienen valores dominantes.

Al profanar el acceso al conocimiento y al goce de conocer, la escuela ofrece el mundo. Enseñamos el mundo; distribuyendo su propiedad, permitiendo que los estudiantes adquieran símbolos de orientación y comprensión del mundo en sus diversas dimensiones (social, política, histórica); así los estudiantes se apropian del mundo; por ello la escuela, es por origen y por definición *tiempo libre y lugar de interés*. No se trata de aplicar, utilizar o competir, sino de preocuparse e interesarse por las cosas, en este sentido cuando la escuela se constituye como un lugar de trabajo y tiempo forzado en el que las infancias no pueden desarrollar su interés, es posible afirmar que entonces no es escuela. Es otra cosa. Para ser lugar de interés necesitará que los estudiantes se apropien del mundo, será necesario que hagan algo más que recibir acríticamente lo que se les transmite en forma de contenido cargado de símbolos y valores. Deberán poder romper el jarro valioso de lo que se les transmite para construir algo que les permita interpretar con sentido propio.

Otra vez la pregunta pedagógica toma un sitio relevante, porque esa pregunta honesta es capaz de motorizar el acceso al mundo, sin que esté atravesado por los valores hegemónicos, posibilita unos modos otros de acceder, de interpretar, de comprender, de recrear.

Lo que la escuela pone sobre la mesa, el menú que ofrece es el de la igualdad, es el espacio del para todos en general y para nadie en particular, espacio que tiene que ver con los bienes comunes, porque también debe tener una dimensión comunitaria como espacio-tiempo de suspensión y apropiación durante el cual el mundo está abierto y hace posible la experiencia de ser capaz.

Al presentar un tema el profesor libera a la materia de su uso, convierte los asuntos del mundo en materia de estudio. Capta la atención de los estudiantes ofreciendo algo y haciendo que los objetos de conocimiento se tornen públicos, compartidos. Entonces, la escuela convierte ese “algo” que da a conocer en “objeto de estudio” (conocimiento) y en “objeto de práctica” (habilidad). Ni el conocimiento ni la habilidad “sirven a un fin” sino que permiten “nuevas conexiones”, se produce una nueva situación en la que el estudiante experimenta la posibilidad de actuar y de hablar de manera novedosa, propia.

En todos los sentidos anteriores es que entendemos que la pregunta pedagógica es un modo en que podemos ofrecer la profanación del mundo privado y exclusivo, para hacer público un saber que se indaga junto a otros y a partir de la acción práctica del preguntar. La pregunta poseedora de esta intencionalidad pedagógica permitirá que otras voces entren en la escuela, que creen, que discutan lo aceptado, que dialoguen y argumenten, poniendo en común lo que encuentren. Además, como tiempo de interés la escuela debe permitir y provocar la construcción de unos saberes otros que excedan la cultura dominante, que la enriquezcan y densifiquen desde voces diversas y plurales, por eso importa la pregunta que habilita las voces de aquellos que habitualmente son considerados meros receptores de saberes ya contruidos antes por otros.

La igualdad como punto de partida y el descentramiento que genera el discurso del aprendizaje

La igualdad no es un objetivo escolar es un lugar de inicio, la escuela no tiene el cometido de igualarnos, sino que debiera partir de la base de que todas las personas son iguales y, por lo tanto, todas tienen derecho a aprender. Esta igualdad se refiere a la consideración de la igualdad de las inteligencias, un punto de partida práctico que sostiene que todos son capaces y que no hay motivos para privar a nadie de la experiencia de la capacidad. La escuela del tiempo libre debería garantizar esta experiencia. De lo contrario, opera desde una subjetivación de carencia, donde la relación entre quien enseña y quien aprende está mediada por la falta de conocimiento del segundo. Esta lógica de no-posesión subjetiva al estudiante como carente, no como igual.

Simón Rodríguez también abordó la igualdad en el sentido civil y político, como acceso a la igualdad intelectual desde la liberación de la desigualdad estructural, dice «no sólo poner a disposición de todos la Instrucción, sino dar medios de adquirirla, tiempo para adquirirla, y obligar a adquirirla», sabiendo que lo que se opondrá será «la resistencia que hacen los protectores de las costumbres viejas» (Rodríguez, 2004, p.27)

Algunos autores contemporáneos sostienen que esta igualdad es una igualdad subjetiva, un principio de acción y que es este principio el que sustenta la posición del maestro emancipador (Rancière, 2003). Otros autores como Biesta (2022), analizan que la desdibujada figura del maestro en la actualidad puede ser observada en situaciones que son tendencia actualmente, como lo es la de considerarlo como un simple guía o acompañante, dejando al estudiante en soledad y en el centro del proceso educativo. Abandonándolo.

A partir de la crítica a los procesos de enseñanza autoritarios y violentos hemos construido unos nuevos modos de pensar la educación centrados en el estudiante, colocándolo en el centro y promoviendo un rol no autoritario del maestro. Nos hemos ido a un extremo demasiado laxo en la búsqueda de un modelo docente al que se le pueda reconocer su autoridad pedagógica sin ejercicio del autoritarismo. Si realmente nos importan las vidas de los estudiantes, si realmente nos interesa dejarles un mundo menos inhóspito es necesario devolver la enseñanza a la educación, como dice Biesta. Eso es colocar al estudiante en el centro, que nos encuentre cuando se da vuelta a mirarnos, estar disponibles para él.

Enseñar es conversar, pensar junto a nuestros estudiantes mejores mundos en paz, co-construidos. El discurso del estudiante en el centro, el que Biesta señala como el lenguaje de la *aprendificación* oculta un modelo que no conversa, que no tiene en cuenta, que oculta diciendo que devela y que decide por los jóvenes tornándolos cada vez más incapaces de decidir. Para comprender mejor esta idea, recurriré al prólogo que Félix García Moriyón realiza del libro *El Bello Riesgo de Educar* (Biesta, 2017):

Pues bien, lo que nos recuerda Biesta es que se ha producido un excesivo énfasis en el aprendizaje, una “aprendificación” de la enseñanza, presente ya desde el célebre libro de Delors, pero más todavía a partir de los objetivos para la educación de la reunión de Lisboa el año 2000, y la insistencia en el aprendizaje a lo largo de toda la vida o el objetivo de que lo más importante es aprender a aprender. Pues bien, los centros de enseñanza no son centros de aprendizaje, sino centros de educación, y lo fundamental pasa a ser, según Biesta, no tanto que el alumno “aprenda en”, sino que “aprenda de”, o dicho de otro modo, lo importante es que el alumno sea enseñado. (Biesta, 2017, p.10)

Colocar al estudiante en el centro de nuestros discursos sobre la educación ha construido — como decíamos— un lenguaje centrado en el aprendizaje que no nos permite mirar el fenómeno educativo desde la enseñanza; y que nos paraliza porque no logramos evaluar qué es lo que sucede

actualmente. Se hace urgente devolver la enseñanza a la educación. Las lógicas del discurso del aprendizaje que colocan al maestro como un acompañante en un proceso o un guía, impiden al maestro ocupar su posición, definir su rol, así se siente alienado; no se encuentra, está descen-trado, no puede enseñar.

Biesta propone que el estudiante y el maestro deben encontrarse juntos en el centro, como agen-tes de la situación educativa; las prácticas educativas, según este autor, están siempre enmarca-das en un propósito. La claridad sobre este fin o propósito es fundamental para encontrar sentido a lo que se hace, y ese sentido es enseñar. El lenguaje de la aprendificación, con su énfasis en el logro y el esfuerzo, desdibuja esta direccionalidad, que es ética y política, y que se relaciona no solo con los contenidos, sino también —como ya hemos señalado— con los códigos que se trans-miten y con el vínculo humano entre maestros y estudiantes.

La noción de infancias detrás de la formación en educación

Recuperando las nociones principales sobre las que venimos hablando, tenemos algunos mojo-nes claves, por ejemplo los autores que hemos recorrido presentan diversas concepciones de la infancia: como “cachorro”, como “pensador crítico”, como sujetos escolarizados en una suspen-sión del tiempo de obligación, libres de un destino asignado, junto a un maestro que profana lo que está privado de acceso, iguales desde sus inteligencias, en el centro pero no abandonados, orientados por una direccionalidad y preguntándose sobre el mundo.

Si se concibe a la infancia como agencia, constructora de saberes y motorizada por sus propias decodificaciones de signos compartidos pero pasibles de ser rotos, recodificados, interrogados y analizados (Curbelo, 2023); la transmisión como forma de enseñar y la explicación como forma de transmitir dejan de tener sentido y comienzan a dejar un lugar vacío en las prácticas pedagó-gicas habituales. Proponer la pregunta como forma de enseñar, es una forma de pedagogizar el encuentro con el saber y de otorgar sentido de construcción conjunta, es a la vez una forma de combatir el vacío que nos provoca abandonar la explicación.

Si entendemos que el conocimiento es una autoría compartida con las infancias y con la juven-tud, es posible concebir que se construye a partir de preguntas y desarrollos que los docentes propician y no desde la transmisión específica de un contenido aceptado, sino desde la propues-ta de indagación compartida. El docente preguntador no interroga para chequear o corroborar si los estudiantes saben algo, sino para provocar la construcción crítica, en diálogo con otros y en diálogo con ese saber que se va elaborando.

Veamos ahora, algunas nociones interesantes para continuar discutiendo la idea de educación como transmisión y que a la vez abonan la idea de enseñar preguntando.

La explicación como embrutecimiento

Rancière (2003) aborda el concepto de explicación, argumenta que esta es el perfeccionamiento del embrutecimiento y que además la explicación es la práctica que sostiene el mito de la pe-dagogía. Todo perfeccionamiento en la manera de hacer comprender implica un progreso del embrutecimiento. Al explicar, transmitimos nuestras interpretaciones del mundo, nuestros sím-bolos. Y si bien es bastante obvio que no hay una correlación que vincule que todo lo que se enseña se aprenderá ni que todo lo que se aprendió ha sido enseñado, es innegable que aquello que se enseña está cargado de nociones, prejuicios y códigos que traspasamos casi de manera involuntaria.

Según Rancière, la explicación embrutece porque no permite un contacto directo con el saber, sino con la interpretación del enseñante. Además, en esta relación se subjetiva al otro como carente, haciéndole creer que la única forma de entender es a través de la explicación. Colella (2020) afirma que para el autor mejorar la explicación, vale decir “explicar mejor” se constituye como el supuesto progreso de la explicación y en ese sentido es que mejora el embrutecimiento. En la medida que más explicamos, más embrutecemos, o sea menos se desarrolla el pensar propio y más se adquiere lo que otros ya han pensado, es algo así como un copiar y pegar que simplemente reproduce. Cuánto más tiende a explicar un maestro, más se enaltece su propia posición como sabio y más se define la exclusiva posesión del saber, que “se comparte” con los estudiantes porque ellos no lo poseen, carecen de esos y de otros conocimientos. Así aprenden a reconocerse como sujetos carentes en el mundo.

PARA IR CERRANDO

La pregunta como herramienta de emancipación

Retomando a Rodríguez (Rodríguez, 2004), este proponía que los niños fueran “preguntones” para que, al pedir el porqué de lo que se les manda hacer, desarrollen el hábito de obedecer a la razón y no a la autoridad o la costumbre, por eso podemos afirmar que preguntar es involucrar y enseñar desde la razonabilidad de la búsqueda curiosa. Una pregunta honesta exige al otro una acción: buscar, indagar, razonar, emitir un juicio; la pregunta enseña un modo de pensar no dogmático y nos subjetiva desde un lugar que construye creatividad y potencia.

La pregunta pedagógica reflexiva, honestizada e incluso planificada puede constituirse como un camino para romper las lógicas de la explicación y algunas hegemonías. La lógica de la explicación genera una sociedad pedagogizada, donde somos sujetos carentes en muchos aspectos de nuestra vida.

Para romper estas lógicas y hegemonías, la pregunta podría ser un modo de construir un vínculo subjetivante diferente, para enseñar investigando, en diálogo, reflexivamente, rompiendo con la lógica de la aprendificación y el triángulo pedagógico tradicional. La pregunta podría ser una de nuestras mejores respuestas, sobre todo para intentar hacer público lo privado y terminar profanándolo juntos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo, E. (2005). *La pedagogía y la época. Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*. Noveduc.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza* Morata.
- Brailovsky, D. (2020). *Siete vidas de la teoría pedagógica. Reflexão e Ação*, 28(2), 224–234. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14443>
- Colella, L. (2020). *Rancière – El maestro ignorante: emancipación vs. explicación P3* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=wBO86trzi-A>
- Curbelo Varela, L. (2023). *La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de educación primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes].
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Ediciones de la Piqueta.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Fisher, A. (2021). *What Critical Thinking is?* In A. Blair (Ed.), *Studies in Critical Thinking* (2nd ed.)
- Freire, P. (2014). *Grito manso*. Siglo XXI editores.
- Glaser, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Teachers College, Columbia University.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula* (Vol. 31) Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2nd ed., Vol. 1). Ediciones de La Torre / Proyecto Didáctico Quirón.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: El deber de resistir* (Vol. 2, Núm. 5). Editorial UNAE
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o erramos*. (1a ed.) Biblioteca Básica de Autores Venezolanos.

CAPÍTULO 5: LA FORMACIÓN MAGISTERIAL: ALGUNAS AUSENCIAS Y RETIRADAS. INVESTIGAR SOBRE EL FORMATO ESCOLAR MODERNO

Lic. Mtra. Soledad Rodríguez Morena

Esta ponencia procura explorar, repensar y analizar algunos aspectos que caracterizan la formación docente en la actualidad, particularmente, algunas ausencias, como la falta de estudio y problematización en torno al formato escolar moderno, que surge a fines del siglo XIX. De este modo, el presente texto intenta dar cuenta de consideraciones y reflexiones que surgen a partir del diálogo con diferentes autores.

Tras revisar y considerar la importancia de que los futuros docentes estudien y profundicen en el abordaje de la forma escolar moderna, y en la necesidad de modificar o alterar el formato escolar tradicional y hegemónico, se concluye planteando la necesidad de generar políticas educativas que promuevan la formación de profesionales de la educación, libres, críticos, reflexivos, autónomos, y proactivos, por tanto, con intenciones genuinas de promover cambios que contribuyan al logro de una educación pública verdaderamente justa e igualitaria.

INTRODUCCIÓN

En tiempos donde todo se mide, todo se compra y se vende,
todo es instalado en un espacio mediático, e inmediato, virtual,
¡qué intempestivo parece ser el tema que traemos ahora!
Sin embargo, como bien decía Nietzsche, muchas veces,
para ser actual, hay que ser inactual

(Díaz Genis, 2016: 15-16).

En este texto procuramos explorar, repensar y analizar algunos aspectos que caracterizan la formación docente en la actualidad, y particularmente, algunas ausencias, como la falta de problematización en torno al formato escolar moderno, vigente en la actualidad. Hay un gran desconocimiento por parte de los estudiantes magisteriales sobre la necesidad de muchos educadores, que se encuentran trabajando en diferentes escuelas públicas, de alterar o modificar la forma escolar tradicional y hegemónica, ya que esta, dadas las circunstancias témporo-espaciales, resulta contraproducente.

Consideramos de vital importancia que los futuros docentes estudien y profundicen en el abordaje de las características de la forma escolar moderna, por tanto, en la necesidad de modificar o alterar el formato escolar -tradicional y hegemónico- por parte de muchos maestros, que día a día

luchan contra un sistema educativo que tiende a desatender y a excluir de las aulas a un elevado número de alumnos debido a que “no aprenden” o “no son capaces de aprender”.

Desde nuestra perspectiva, en la carrera magisterial es fundamental incluir el estudio e investigación sobre las características y efectos de la forma escolar moderna, tal como lo plantean Vincent, Lahire y Thin (2001), para comprender su impacto en los alumnos y sus aprendizajes. Esto permitirá a los futuros docentes analizar las escuelas en las que trabajarán tanto desde la práctica como desde la teoría abordada en los Institutos de Formación Docente, facilitando así el estudio, el análisis y la problematización de diversos escenarios educativos.

DESARROLLO

La educación y la Investigación Educativa

De acuerdo con Lidia Barboza (2008), uno de los intentos por esclarecer qué es la educación en tanto objeto de estudio de múltiples ciencias, que constituyen el campo de las Ciencias de la Educación, define a la educación tanto como un campo de práctica pedagógica, así como campo de estudio. Según esta autora la educación no es una ciencia, pero es objeto de indagación, análisis, interpretación, explicación y prospectiva desde un campo en el que convergen y se interceptan múltiples ciencias y disciplinas. De ahí que los objetos de estudio “educativos” devienen objetos científicos portadores de múltiples facetas, abordables desde distintas disciplinas y ciencias (Barboza, 2008). En palabras de Lidia Barboza:

La Investigación Educativa es por tanto un estudio sistemático en el que diferentes disciplinas y ciencias proporcionan principios de investigación diferentes mediante los que recoger y analizar datos con algún objetivo, y con la finalidad de elaborar conocimiento educativo socialmente pertinente. Por una parte, los productos de la Investigación Educativa constituyen insumos para la toma de decisiones en materia de políticas educativas. Por otra parte, como proceso situado culturalmente, la Investigación Educativa está atravesada por la Ética, por los principios y valores de qué educación se define para los habitantes de un país en un determinado tiempo histórico, y, por tanto, está atravesada también por cuestiones políticas y concepciones filosóficas (2008: 3).

Así pues, la autora da cuenta de que la Investigación Educativa es fundamental a la hora de construir conocimiento educativo socialmente apropiado y pertinente, y a la hora de tomar decisiones en materia educativa, es decir, al momento de elaborar e implementar diversas políticas educativas. Dada la importancia de la Investigación Educativa, consideramos que esta debería constituir un eje transversal a lo largo de toda la formación magisterial y no ser únicamente una asignatura anual en el 3er. año de la carrera, como lo es en la actualidad. En tal sentido, Marlí André (2002) propone diversas formas de trabajar la articulación enseñanza e investigación en la formación docente. Una de ellas es que la investigación constituya un eje o un núcleo del curso, es decir que, integre el proyecto de formación inicial y continua de la institución, construido por sus participantes, considerando los recursos y las condiciones disponibles. En este caso, se podría plantear una organización curricular, donde disciplinas y actividades serían pensadas colectivamente con el objetivo de desarrollar habilidades y actitudes de investigación en los futuros docentes. De acuerdo con André (2002), otra posibilidad podría ser el uso de la investigación como mediación, o sea que, las disciplinas y actividades curriculares incluyan el análisis de investigaciones que muestren la cotidianeidad escolar, buscando aproximar a los futuros docentes la realidad de las

escuelas, llevándolos a rehacer el proceso de la investigación y a discutir su metodología y sus resultados. La autora plantea, que existe, además, la posibilidad de que los docentes de los cursos de formación incorporen sus propios temas y proyectos de investigación en los programas de las asignaturas, ofreciendo, de esta manera, a sus alumnos -futuros docentes- la oportunidad de discutir los resultados de sus investigaciones, los datos analizados, la metodología adoptada para que, a partir de ahí, puedan proponer y generar nuevos temas y problemas de investigación.

Finalmente, André (2002) presenta otra alternativa que busca articular enseñanza e investigación no solo en la formación inicial, sino en las diversas fases de desarrollo profesional de los docentes, haciendo referencia, de esta manera, a la investigación colaborativa.

En cualquiera de los casos mencionados, se podría investigar acerca del formato escolar moderno o tradicional a los efectos de analizar posibilidades de alterarlo o modificarlo con el propósito alcanzar aprendizajes pertinentes socialmente y significativos, y fundamentalmente, trayectos educativos singulares.

Evidentemente el papel de la investigación en la formación docente va mucho más allá de la cuestión del docente investigador/reflexivo, a veces vista como panacea, a veces como imposibilidad. Requiere, por un lado, que se considere la existencia de varias modalidades de articulación entre la enseñanza y la investigación en la formación docente, y, por otro lado, que se reconozca la necesidad de condiciones mínimas para que el maestro pueda vincular la investigación a su trabajo docente cotidiano.

La formación inicial de los maestros

Acordamos con Liliana Sanjurjo (2012) que la formación docente constituye el proceso a través del cual el maestro se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente. En este proceso formativo podemos reconocer diferentes trayectos: *la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional* (Arbelo y Rodríguez, 2016). En palabras de Sanjurjo:

Los estudios e investigaciones acerca de la formación docente han señalado que los trayectos más asistemáticos y acrílicos, la biografía escolar y la socialización profesional son de alto impacto en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua (2012: 37).

Tanto la experiencia como la incorporación de elementos conceptuales son imprescindibles para alcanzar una formación adecuada que repercuta de forma positiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, también influyen aspectos del contexto, del espacio, del tiempo y de la institución donde el docente se inserta laboralmente.

De acuerdo con Vezub (2007) existen cuatro problemas principales que se encuentran en la formación inicial: 1) organización institucional y la regulación de la formación; 2) aspectos curriculares; 3) modelos y enfoques de la formación; 4) formadores profesores de Formación Docente. Al respecto Vaillant señala:

Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, clases multigrado, clases multiculturales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos (2007: 209).

La formación docente presenta dos nudos difíciles de resolver, por un lado, la ausencia de prácticas pedagógicas adecuadas, y por otro, la incoherencia entre modelos pedagógicos presentados teóricamente y la forma en que se enseña en las clases. Los docentes egresarían de los Institutos de Formación asumiendo que deben enseñar de un modo que no coincide con el modo en que fueron formados.

En muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo. Además, las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea (Vaillant, 2007: 209).

Vezub (2007) sostiene que las últimas reformas sobre la formación docente tendieron a impulsar el pasaje desde un modelo deductivo-aplicacionista basado en la preparación teórica previa a la práctica, hacia uno que incluye un rol mucho más trascendente al momento en el aula. La formación docente inicial en Uruguay incluye la práctica docente desde los primeros momentos e intenta articular el trabajo con aportes teóricos y reflexiones llevadas a cabo en disciplinas específicas y Ciencias de la Educación. A pesar de estos esfuerzos, siempre ha sido dificultosa la articulación entre lo que ocurre en la práctica docente con la teoría, entre lo que transmiten los docentes en las escuelas y lo que se trabaja con los profesores en el Instituto de Formación Docente, “[...] es frecuente la disonancia entre los modelos de enseñanza que el instituto transmite y los vigentes en las escuelas donde se realizan las prácticas” (Vezub, 2007: 12).

En relación con el carácter universitario de la formación docente, Vaillant (2007) señala que se puede elaborar un sistema con más oportunidades para los docentes, a la vez que buscar excelencia académica con actividades de investigación, extensión y docencia. En muchos países lo que ocurre es que quienes forman a los futuros docentes se quedan en una transmisión muy académica y no logran reflexiones sobre la práctica docente por ser ajenos a esta. Esta autora menciona, además que, más allá de concretar una formación universitaria, lo que traerá beneficios para la enseñanza es la articulación entre la teoría y la práctica, entre el ámbito de formación y las escuelas. De lo que sí no parece haber dudas en América Latina, y más allá de la diversidad de experiencias, es de considerar a la formación docente inicial como una carrera de estudios superiores. Según Tenti Fanfani (2004) el maestro debe ser concebido como un profesional del cambio, descrito por Fullan como aquel que debe tener tres características: “capacidad de construirse un punto de vista personal; una predisposición para la búsqueda; dominio de conocimientos y competencias; y colaboración.” (Fullan, s.d. citado por Tenti Fanfani, 2004).

Desde nuestra experiencia, el problema radica en cómo se trabaja en la escuela de Práctica, dado que, en ocasiones, los maestros adscriptores y directores no guían ni orientan lo suficiente. Una crítica que señalan muchos estudiantes de Magisterio es la falta de coordinación entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas donde cursan la práctica docente. Esto se plantea, sobre todo, en la práctica de 4° año (Plan 2008) debido a que se designan escuelas insertas en contextos socioculturales críticos y no todos los maestros pueden recibir practicantes en sus clases, ya que, no cumplen con los requisitos necesarios, como, por ejemplo, tener una calificación de excelente.

El estudiante magisterial aprende sometido a los diferentes vaivenes y demandas que se presentan en el contexto de la práctica diaria. Para el practicante existen presiones dobles, que provienen tanto del Instituto de Formación Docente, como de los requerimientos propios del rol docente en la escuela, a las que debe responder simultáneamente. Los docentes adscriptores no cuentan con espacios para coordinar con el director de la escuela y con el director del Instituto formador, por lo que se hace difícil lograr acuerdos. La ausencia de un espacio formal para los intercambios entre los actores participantes deja librado a la buena disposición personal el hecho

de que exista algún encuentro (Loyola y Poliak, 2002). En tal sentido, cabe señalar, de acuerdo con Vaillant y Marcelo (2015) que, si bien se espera que la práctica docente contribuya a la formación de profesionales, es demasiado esperar que las escuelas de práctica constituyan entornos de aprendizaje guiado para los futuros profesionales.

Principalmente porque muchas escuelas no están en condiciones de asumir las tareas de iniciación y formación de estudiantes en prácticas. Los propósitos de la Institución de Formación y de las escuelas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene con ellos actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso, por la adjudicación de tareas burocráticas que no representan ningún grado de distorsión a la escuela (Vaillant y Marcelo, 2015: 56).

Así pues, nos cuestionarnos acerca de cómo promover la profesionalización docente cuando existe todavía un fuerte peso de lo *instituido*, de lo hegemónico, con lógicas propias que normalizan, aquietan, y apaciguan los movimientos *instituyentes*.

En función de lo expuesto, podemos decir, además que, en la práctica docente, muchas veces, las condiciones de la tarea educativa sobrepasan a los sujetos y a las posiciones que estos ocupan. En este marco, los estudiantes se encuentran en una posición de desventaja asimétrica, por lo cual, su autonomía también es cercada, al mismo tiempo, que se los “invita” a continuar y perpetuar lo *instituido* y no a innovar, alterar o transformar. Desde la perspectiva de Loyola y Poliak (2002):

[...] en muchos casos los/as profesores/as aconsejan a sus alumnos seguir las pautas generales de la escuela en la que se insertan, del grado en que son recibidos y especialmente de la maestra que los acompaña. **Los recién llegados parecen recibir sugerencias de que entrar sin hacer ruido les permitirá un recorrido más armónico, llevadero [...] también algunos maestros opinan que el residente debe continuar con el estilo que ellas utilizan en el aula, sin mayores innovaciones; naturalizando así, la adecuación del novato a los parámetros vigentes (p. 128)⁴.**

¿Alterar la forma escolar moderna?

Ian Hunter (1998, citado por Martinis y Stevenazzi, 2014) caracteriza a la **forma escolar moderna** por su perdurabilidad en el tiempo y su carácter masivo y frontal, y sus tecnologías basadas en procesos de comunicación unidireccionales y dirigidos simultáneamente hacia un conjunto. De esta manera, asume que el desarrollo histórico de esta forma escolar no tiene nada de natural, sino que refleja relaciones de fuerza y formas de adaptación de las tecnologías de administración de poblaciones disponibles en un momento histórico determinado. Asimismo, hay que destacar, la presencia del **cronosistema escolar**, al respecto Flavia Terigi afirma:

[...] Como arreglo sobre el tiempo, **el cronosistema dispone condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la “hora de clase” u “hora cátedra”, y sus versiones más actuales, el “módulo” o el “bloque”), el año escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza. (Terigi, 2010: 102)⁵.**

4 Los destacados son nuestros.

5 Los destacados son nuestros.

Además, esta autora (2010) señala la existencia de **aprendizajes monocrónicos**, en sus palabras:

Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos, nos referimos a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas. Sabemos que algunos integrantes del grupo/clase aprenderán más y otros aprenderán menos, pero la idea es que cierta cronología más o menos unificada de aprendizaje se conserva. (Terigi, 2010: 104)⁶.

En síntesis, Flavia Terigi (2006) hace referencia a las marcas que, siendo comunes a la mayoría de las instituciones educativas (desde su origen), organizan y producen las formas de hacer. Entre algunas de estas marcas podrían considerarse: la separación del niño de su familia, la reunión de los niños de una misma edad a la misma hora y en el mismo lugar para desarrollar actividades formativas comunes, bajo la autoridad de un adulto, la diferenciación y organización de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar en tiempos y espacios, la separación entre el juego y el trabajo, la especialización y legitimación del papel del adulto, entre otras (Gutiérrez y Píriz, 2011). De esta manera, es posible afirmar que, el formato escolar identifica tiempos, ritmos, espacios, lugares, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar:

[...] numerosos estudios han mostrado que estos rasgos tienen consecuencias en el modo en que se organiza la vida cotidiana de quienes asisten a la escuela en calidad de alumnos.

Más aún, contribuyen fuertemente a determinar el significado de la experiencia (Terigi, 2006 citada por Gutiérrez y Píriz, 2011: 4)⁷.

Cabe destacar que, frente al nuevo escenario (globalización, influencia de los medios masivos de comunicación, desarrollo de las tecnologías digitales, transformaciones en las familias, nuevas concepciones acerca de la niñez y el lugar que ocupa el niño en la actualidad, etc.), la Asamblea Técnico Docente (Stevenazzi, 2014) plantea la necesidad de implementar diferentes formas escolares para evitar el fracaso escolar:

[...] para repensar la escuela y sus formatos es imprescindible que se reconozca la fortaleza de la profesionalidad de los maestros trabajando como colectivo docente para definir el formato que cada centro necesita en relación a la comunidad educativa en la que está inserto. Para ello que se modifique la unidad docente [...] para reflexión, debate, formación, producción, construcción colectiva, contención, espacios y tiempos flexibles, es de vital importancia para obtener mejores aprendizajes. (ATD CEIP, 201:27, citado por Stevenazzi, 2014:17).

Por lo que se refiere a la noción de **alteración** -propuesta por Terigi-, vale la pena decir, que esta nos conduce a poner en cuestión nuestro modo de ver el mundo de la escuela, el saber pedagógico “por defecto”, ese que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo.

Ahora bien, desde la perspectiva de Stevenazzi (2014), la idea de **alteración** tiene que ver con producir otra cosa, esto es, alterar algo que viene dándose de una forma, pero hace referencia, además al alter, a una operación de ficción que se propone cambiar la perspectiva propia por la del otro. En tal sentido, “alteridad” (del latín alter: el “otro” de entre dos términos, considerado

6 Los destacados son nuestros.

7 Los destacados son nuestros.

desde la posición del “uno”, es decir, del yo) es el principio filosófico de “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro”, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista.

En este marco, “alterar” se asocia a la necesidad de los docentes de hacer otra cosa, es decir, de tramitar el malestar frente a lo dado como ineludible, en síntesis, según Stevenazzi (2014) tiene que ver con la propia identidad del ser docente, de modificar, alterar, para que justamente se logren aprendizajes y así seguir reconociéndose como docentes.

En este contexto, se hace necesario producir conocimiento sobre prácticas educativas alternativas, *instituyentes*, que permitan resignificar e interpelar las prácticas y los formatos pedagógicos tradicionales y hegemónicos. Pensamos que, a través del estudio, investigación, socialización y divulgación, por parte de los estudiantes y profesores de Formación Docente, es posible promover reflexiones, alteraciones, y transformaciones en diversos colectivos docentes, y en diferentes centros educativos. Consideramos que las prácticas educativas alternativas constituyen construcciones discursivas, diferenciales y abiertas en la medida que en algunos de sus términos modifican o alteran el modelo educativo dominante. Cabe destacar que, como señalan Vincent, Lahire y Thin: “A diferencia de las teorías estructuralistas, una teoría de la forma escolar permite pensar el cambio” (2001: 2). Estos autores sostienen que el surgimiento de la forma escolar –forma que se caracteriza por un conjunto coherente de rasgos- entre los que deben mencionarse, la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y la repetición de ejercicios cuya única función consiste en aprender conforme a las reglas, es decir, teniendo como fin su propio fin- es un nuevo modo de socialización, el modo escolar de socialización. “El mismo no ha cesado de extenderse y generalizarse hasta tornarse el modo de socialización dominante de nuestras formaciones sociales.” (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 6).

En estos últimos años se han realizado investigaciones que dan cuenta de alteraciones a la forma escolar moderna. A nivel nacional podemos mencionar la investigación “Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la Escuela Primaria de Uruguay” llevada adelante por Pablo Martinis y Felipe Stevenazzi (2014). El objetivo de este proyecto aborda el estado de desarrollo del formato escolar moderno en Uruguay y analiza experiencias en curso en la educación primaria del país que pudieran ser de interés en cuanto a la generación de alteraciones sobre las formas de concebir y desplegar dicho formato. Estos autores conciben que sujetos, espacios y tiempos constituyan las categorías definidas como analizadores del formato escolar. A su vez, podemos traer a colación la investigación “Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela” de Felipe Stevenazzi (2014). Esta se propone indagar y analizar las alteraciones producidas a los formatos escolares, desde la construcción de política cotidiana, a partir de la experiencia en desarrollo por parte del colectivo docente de una escuela pública en Casavalle, Montevideo. Se aborda la idea de alteración como la necesidad de producir un alter, que recupera al “otro” colocándolo en la posibilidad, a la vez que restituye a los docentes como productores de políticas educativas. En síntesis, consideramos que estos antecedentes, entre otros, constituyen insumos sumamente valiosos, a la hora de estudiar e investigar sobre estos fenómenos en la formación magisterial.

Los estudiantes de Magisterio atraviesan grandes tensiones, preocupaciones, desasosiegos, inquietudes, y contradicciones a lo largo de su formación. Por tal motivo, nos cuestionamos respecto de esta formación inicial con la finalidad de repensar los trayectos formativos, la articulación entre la enseñanza y la investigación educativa, entre otros, a los efectos de generar cambios, modificaciones y transformaciones, que, a nuestro modo de ver, puedan conducir a una educación integral, sólida, y consistente de los futuros educadores. En este marco, sostenemos que es fundamental que los estudiantes magisteriales estudien y profundicen en el abordaje de la

forma escolar moderna, y en la necesidad de modificar o alterar el formato escolar tradicional y hegemónico, para lo cual, será necesario crear políticas educativas que promuevan la formación de verdaderos profesionales de la educación, libres, críticos, reflexivos, autónomos, y proactivos, por tanto, con intenciones genuinas de promover cambios que contribuyan al logro de una educación pública verdaderamente justa e igualitaria.

Cabe señalar, que la formación docente constituye el proceso a través del cual el futuro maestro se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, tanto vulgares como científicos con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente. En este proceso formativo podemos reconocer diferentes trayectos: la *biografía escolar*, la *formación inicial*, los *procesos de socialización profesional* y el *desarrollo profesional* (Sanjurjo, 2012).

Autores como Alliaud (2004), Sanjurjo (2012), entre otros, consideran de alto impacto aquellos aprendizajes que influyen y dejan marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas. En este marco, acordamos con los autores en enfatizar la importancia de explorar, revisar y examinar, crítica y reflexivamente, la *biografía escolar* y los *procesos socializadores*. Asimismo, apostamos, como plantean muchos de ellos, al empleo de dispositivos y estrategias de formación que generen mayor impacto que los aprendizajes realizados en la *formación inicial* y durante todo el *desarrollo profesional*, como la realización de ateneos, narrativas, autobiografías, entre otros.

El Plan 2008 de Magisterio y Profesorado afirma que ser docente supone un profesional situado en las complejidades de la sociedad; creador y difusor de cultura; capaz de tomar decisiones; protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas; formado en el trabajo colaborativo; capaz de problematizar sus conocimientos; consciente de la necesidad de superar las contradicciones entre teoría y práctica; comprometido con los procesos educativos. No obstante, consideramos que frente a la realidad que experimentan, vivencian y narran los futuros maestros, existe una brecha significativa que puede percibirse, según Pérez Gomar (2009), en algunos aspectos como: la existencia de un currículum excesivamente escolarizado donde no se da la interdisciplinariedad, un destacado número de asignaturas que fragmentan el saber, un sistema de evaluación tradicional, prácticas que se alejan de un egresado verdaderamente autónomo o protagonista de su formación, entre otros.

Conforme con lo expuesto, nos preguntamos: ¿Cómo promover una verdadera formación de educadores? ¿Cómo incluir o integrar la investigación educativa de forma verdaderamente colaborativa en el currículum magisterial? ¿Cómo incluir la problematización, el estudio y la investigación acerca de los formatos escolares tradicionales y su necesaria alteración o modificación? cuando todavía se da una fuerte presencia de lo *instituido* y de lo hegemónico con lógicas que normalizan, aquietan y apaciguan los movimientos *instituyentes*.

En la búsqueda de respuestas, consideramos que la Investigación Educativa colaborativa constituye un posible camino, imprescindible para la transformación y el enriquecimiento de las prácticas educativas y del formato escolar tradicional. Trabajar conjuntamente docentes y estudiantes magisteriales en la investigación sobre fenómenos educativos actuales, indudablemente contribuye a fortalecer el trabajo entre pares y permite afianzar el trabajo colaborativo y colectivo en los centros educativos. En este marco, es importante la realización de seminarios, jornadas de investigación, congresos organizados por las áreas o departamentos pertenecientes al CFE, de modo, de propiciar el trabajo en un plano de verdadera horizontalidad, comenzando a mostrar así, lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que sentimos; creando, de esta manera, una transformación de “abajo hacia arriba”, donde los estudiantes sean autores y protagonistas de su formación.

De acuerdo con Flavia Terigi (2010), repensar la forma escolar moderna e investigar y producir conocimiento pedagógico implica lo siguiente:

En condiciones de enseñanza simultánea, en las que sigue prevaleciendo el aprendizaje monocrónico, las consecuencias para muchos serán inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Si queremos sostener la enseñanza simultánea sin estas consecuencias, debemos empezar a manejar más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos, porque se presenta la necesidad de un saber pedagógico a construir, para lo cual hay que poner en el centro de la política el problema de la enseñanza. (Terigi, 2010: 107)⁸.

Pensar la formación magisterial a partir del estudio y de la investigación sobre fenómenos educativos, tales como, la forma escolar moderna o el formato escolar hegemónico y su consecuente alteración o modificación, nos permite reconstruir la formación de docentes, dado que, promueve la investigación educativa por parte de los estudiantes y de los docentes, de forma colaborativa y colectiva, por tanto, la elaboración de proyectos de investigación reales, genuinos. De este modo, se genera la posibilidad de crear un “semillero” de ideas, propuestas, proyectos de intervención, entre otros.

En síntesis, hay que animarse a *deconstruir* lo dado, lo heredado (Derrida, 2003), ver qué hay de nuevo en el presente, y qué podemos crear a partir de lo existente, de lo *instituido*. En tal sentido, Inés Dussel (2006, citada por Gutiérrez y Píriz, 2011) propone que la búsqueda debiera concentrarse en:

[...] repensar el sentido y las razones de la organización escolar, qué hacer con las tradiciones heredadas (las que recibimos, y las que queremos pasar “en herencia” a las nuevas generaciones), y cómo plantearse los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión, sin abandonar el cuidado ni la enseñanza (Dussel, 2006: 5, citada por Gutiérrez y Píriz, 2011: 6)⁹.

8 Los destacados son nuestros.

9 Los destacados son nuestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'*. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En: Revista Iberoamericana de Educación, (34), 1-11.
- André, M. (org.) (2002). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Papirus Editorial.
- Arbelo, S., & Rodríguez, S. (2016). ¿Narrativas en la formación de los futuros docentes? En Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa, N° 25, Año VI (Marzo de 2016), 77-89. Contexto S.R.L.
- Arbelo, S., & Rodríguez, S. (s.d.). *Reconstruir la escuela como espacio democrático*. [Sin publicar]. Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred), Departamento de Pedagogía. Política y Sociedad, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar
- Barboza, L. (2008). Investigación educativa básica, aplicada y evaluativa: Cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. *Páginas de Educación*, UCUDAL, Año 1, Nro. 1, 35-54.
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2003). Escoger su herencia. En *Y mañana qué* (9-16). F.C.E.
- Díaz Genis, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Biblos.
- Gutiérrez, M., & Píriz, S. (2011). *Sobre el formato escolar: La identidad escolar desde la tensión conservación-cambio*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo, Departamento de Estudios Comparados y Pedagógicos.
- Loyola, C., & Poliak, N. (2002). El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente. En M. C. Davini (Coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- Martinis, P., & Stevenazzi, F. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7(2), 89-109.
- Nietzsche, F. (1998). *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. (Primera edición 1908). Alianza.
- Pérez Gomar, G. (2009, junio). *Tan cerca pero tan lejos: Las discursivas pretensiones emancipadoras de la Formación Docente y sus posibilidades a través de las prácticas formativas que las encarnan*. En *Congreso Internacional de Educación*, ANEP-CODICEN (1-9). Montevideo, Uruguay.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2012). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*, N° 06 – Ano III – 10/2014. Ministério da Educação, Brasil.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: Representaciones y temas de la agenda política. En *Revista PRELAC*, N° 0, *Panorama socio educativo: Cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe*. BID.

- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía en G. Frigerio & G. Diker [Compiladoras] (2010): *Educación: Saberes alterados*. [Del estante editorial]. CLACSO.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. En *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207–222.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Universidad de Santiago de Compostela.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar, 1–11. Recuperado de: [https://www.academia.edu/4316274/Vincent - Lahire - Thin Sobre la historia y la teor%C3%ADa de la forma escolar](https://www.academia.edu/4316274/Vincent_-_Lahire_-_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar)

CAPÍTULO DE CIERRE: UNA ESCUELA QUE SE PIENSA, UN OFICIO QUE SE CONSTRUYE. UN MUNDO DONDE QUEPAN MUCHOS MUNDOS

Mag. Laura Curbelo Varela

<https://orcid.org/0000-0001-9488-5273>

“(...) el mundo es plural. El animal humano no solo tiene un mundo, sino que abre mundos, revela mundos y, sobre todo, produce mundos. El mundo se nos da no solo como hecho sino también como posibilidad o, mejor como posibilidades.”

Jorge Larrosa (2020)

El Profesor artesano, Cap. 4, “De los amores difíciles” (p.153)

Este libro se cierra, pero no concluye. Como ocurre con toda conversación significativa, lo más importante no está en la última palabra, sino en aquello que permanece abierto, disponible para nuevas interlocuciones. Aquí, pensar la escuela desde la formación docente no ha sido un ejercicio retórico ni un mero gesto institucional: ha sido una práctica situada, crítica y colaborativa de producción de sentido pedagógico.

Desde el capítulo inaugural, Mercedes Palumbo nos recordó que toda pedagogía corre el riesgo de devenir oficialista. Con agudeza teórica, nos invitó a pensar las pedagogías críticas como una apuesta por democratizar las relaciones entre saberes y sujetos, reconociendo en la escuela un espacio de hegemonía, pero también de resistencia y posibilidad. Su aporte subrayó que la crítica no es solo un gesto negativo, sino también una afirmación de lo que podría ser.

Limber Santos, en el segundo capítulo, amplió nuestra mirada sobre la didáctica multigrado, desbordando los límites de la escuela rural para proponer una auténtica didáctica de la diversidad. Su reflexión final coloca al multigrado como paradigma de una enseñanza situada, donde la simultaneidad y la heterogeneidad no son obstáculos, sino condiciones de posibilidad para repensar las prácticas docentes en clave inclusiva.

Clara Betty Weisz, desde su vasta experiencia en investigación cualitativa, nos ofreció una lectura situada de la producción de conocimiento en educación. A través de ejemplos y conceptualizaciones precisas, reafirmó que investigar es también emancipar: producir sentidos, interpelar las condiciones de opresión y resignificar las trayectorias educativas desde una ética del reconocimiento y la pluralidad epistemológica.

El capítulo sobre enseñar preguntando pretende introducir una provocación: ¿qué ocurre cuando el docente no tiene la respuesta, sino la pregunta? Desde esa incomodidad radical, se esbozó una pedagogía de la emancipación que profana el saber privatizado y convierte el aula en un espacio colectivo de interrogación y producción compartida. La pregunta se vuelve aquí una forma de justicia.

Soledad Rodríguez, por su parte, nos confrontó con las ausencias en la formación magisterial, especialmente en lo que refiere al escaso cuestionamiento del formato escolar moderno. Su propuesta de repensar el cronosistema escolar desde otras coordenadas temporales, más humanas y menos disciplinarias, nos convida a desarmar las herencias normativas para construir escuelas más justas, diversas y democráticas.

Así, en esta conversación que ocurrió en los Institutos Normales de Montevideo se construyó compromiso y circuló un saber que desde distintos campos y voces no pretende cerrar ni demarcar ningún sentido ni tampoco fijar doctrinas. Ha sido, más bien, un gesto de apertura, una invitación a seguir pensando lo común desde una práctica docente que no se resigna a lo dado. La escuela, cuando se piensa, se transforma. Y cuando se piensa colectivamente —como en esta obra—, se vuelve también horizonte, promesa, lugar de lo posible.

