



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.3 (2018)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

El enfoque de la cultura escolar en los procesos de formación permanente de los colectivos docentes

María Fernanda Lumaca Peraza¹

116

Resumen

Reflexionar sobre los procesos de formación permanente de colectivos docentes es una invitación a revisitar las miradas que los educadores tenemos respecto de las infancias con las que nos encontramos en las aulas, para problematizar y complejizar el enfoque sobre el tema. ¿Cuál es el aporte de la cultura escolar para comprender la importancia de su enfoque en nuestras realidades institucionales? ¿Qué problemáticas actuales nos interpelan desde los procesos de formación y cómo podemos repensar nuestras prácticas desde los modos de habitar las instituciones? Son algunas de las preguntas que guían este recorrido.

¹ Maestra de Educación Común. Egresada en 2003 del IFD "Elia Caputi de Corbacho", San José de Mayo. Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE – UDELAR). Diplomada en Ciencias Sociales - Currículum (FLACSO Argentina). Maestranda en Género y Políticas Públicas (FLACSO Argentina). Integrante del equipo técnico docente de Ciencias Naturales de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DSPE – ANEP – CODICEN). Formadora en Instituto de Formación en Servicio para Centros Educativos Asociados (ANEP – CEIP). Docente en instituciones de educación formal y no formal para jóvenes y adultos (DSEJA, INEFOP). Se ha desempeñado como docente tutora en Centro de Formación Penitenciaria (Instituto Nacional de Rehabilitación) y como formadora y coordinadora de equipos de formación permanente del Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya. nandalumaca@gmail.com

Palabras clave: cultura escolar – formación – infancias – colectivos docentes

Abstract

The act of reflecting upon lifelong professional development of teacher collectives is an invitation to reconsider the views we hold, as educators, about the individual childhood experiences we encounter in the classroom, in order to problematise the approach on the issue. What is the contribution of school culture to understand the importance of its approach in our institutional realities? What current issues, within teacher training programmes, are challenging us? How can we rethink our practices in the context of institutional life? These are a few of the questions that guide our path.

Key words: school culture – professional development – childhoods – teacher collectives

Transitando hacia encuentros posibles con las nuevas infancias

Pensar en la formación permanente de los colectivos docentes es interpelar nuestras propias miradas para reflexionar sobre nuestras prácticas, entendiendo que “formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016: 19). En este sentido, la formación es un proceso de construcción colectiva y mediada que encuentra nexos con la vida de las instituciones.

El enfoque de la cultura escolar como lente que permite adoptar una postura respecto del abordaje de temáticas relacionadas a los modos de habitar las instituciones educativas y al trabajo con las prácticas docentes en los procesos educativos plantea recorridos que hacen a la relación entre formación, culturas docentes e infancias.

Al considerar el concepto de cultura escolar históricamente, es inevitable la cuestión de cómo comprender las relaciones entre la escuela, la cultura y la sociedad. Esta pregunta generó diferentes respuestas por parte de quienes han investigado sobre educación; así, desde 1960 la función social de transmisión de la cultura llevada a cabo por la escuela fue problematizada. Estudios como los realizados por Bourdieu *et al.*

(1981) o por Illich (1971), por ejemplo, reconocieron en esa transmisión los signos de reproducción de la sociedad y concibieron a la escuela como una maquinaria para la manutención del *statu quo*. Más recientemente, a esa perspectiva se han sumado análisis que observan a la escuela como productora de una cultura específica o como un espacio de convivencia de culturas. Por cierto, los cambios de percepción sobre la función social de la escuela remiten a modificaciones producidas en los últimos años en el ámbito de la sociedad y en sus sistemas de representación. Fue en el escenario dominado por la idea de la reproducción que emergieron las investigaciones dedicadas a comprender los usos de los materiales escolares, de los espacios de la escuela y de sus tiempos.

De acuerdo con Dente y Brener (2015), adentrarse en la “caja negra” de la escuela ha llevado también a examinar las relaciones interpersonales en la vida escolar, sea en función de las relaciones de poder allí establecidas, sea en razón de las diversas culturas en contacto. Desde esta perspectiva, la percepción de tensiones y de conflictos en el ambiente escolar y de las formas a través de las cuales la escuela se hace visible en la sociedad matiza la visión homogeneizadora de la institución escolar como aparato ideológico del Estado.

Al mismo tiempo que se afirmaba esta corriente que observaba hacia el interior de la escuela y que se enfocaba en su producción cultural, emergen miradas desde los diversos movimientos sociales y la escuela se erige como lugar obligatorio de pasaje de toda la infancia (e incluso de la juventud). Esta mirada comienza a interpelar y a problematizar aquellas cuestiones relacionadas con los modos de habitar las instituciones educativas, y es desde esta perspectiva que el concepto de cultura escolar se convierte en un enfoque y marco necesario para el estudio de las relaciones entre la escuela y la cultura.

En este sentido, abordar la formación permanente de los docentes desde esta perspectiva teórica permite: a) una reflexión acerca de la conservación y de la renovación en la educación; b) la atención a la cultura material como elemento constitutivo de las prácticas escolares; c) la valorización de los sujetos escolares como agentes sociales. Es así que en los trabajos de Julia (2001) y de Chervel (1990) se reconocen los elementos perennes de la cultura escolar y también se interroga por los cambios, hasta los más sutiles, introducidos en la cotidianeidad.

La producción académica de Julia (2001) investiga la atención a las normas y los intereses por las prácticas e intenta percibir cómo docentes y alumnos traducen las reglas en modos de hacer escuela, cómo cuestionan normas que consideran perimidas y

seleccionan determinados contenidos sustituyendo aquellos considerados obsoletos o inadecuados. Estas selecciones, lejos de ser arbitrarias aunque no siempre conscientes, ponen en evidencia múltiples diferencias sociales, sean de género, de generación, de etnia, de clase o de grupo social. Es en este sentido que Julia (2001) alerta sobre la conveniencia de asociar el estudio de las culturas escolares a la comprensión de las culturas familiares e infantiles.

Por su parte, Chervel (1990) sitúa en la discusión educativa la capacidad y posibilidad de la escuela de producir una cultura específica, singular y original. Para él, la institución escolar es capaz de producir un saber específico que emerge del propio funcionamiento escolar y cuyos efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura.

El desafío de comprender la conformación de la cultura escolar en sus diferentes dimensiones es esencial para distinguir los modos como ella se manifiesta en los objetos producidos por y para la escuela, y en las prácticas instaladas en su interior por acción de los sujetos escolares. Adherir al enfoque de la cultura escolar desde la formación implica realizar algunas consideraciones sobre las prácticas escolares concebidas como prácticas híbridas, fruto de mestizajes, constituidas como un medio donde los sujetos se sitúan frente a la heterogeneidad de bienes y de mensajes de que disponen los circuitos culturales y como forma de afirmación de sus identidades sociales, tal como señala Canclini (2003).

Para este autor, en el interior de los procesos de hibridación acontece un pasaje de una cultura a otra. Esta perspectiva es eficaz para entender las prácticas escolares, en primer lugar, porque permite resaltar la productividad y el carácter innovador de las mezclas interculturales, destacando que la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. Así se otorga, desde la formación, posibilidad y clave positiva a las maneras en que los sujetos culturales se apropian de las políticas educativas. Además, en segundo lugar, esta idea invita a identificar las diversas culturas que conviven en el interior de la escuela percibiéndolas no como aisladas o puras, sino como mestizas; al mismo tiempo, se reconoce a la escuela como un lugar de frontera cultural, de zona de contacto, y a la cultura escolar como una cultura híbrida. En tercer lugar, el concepto de *hibridación* nos acerca a comprender los modos como los sujetos escolares producen mestizajes en sus formas de habitar las instituciones. En el caso de los maestros o de los profesores, por ejemplo, esto conduce no solo al cuestionamiento sobre cómo los docentes se apropian de los modelos culturales que circulan en las instituciones, en sus asociaciones, en la experiencia profesional, en su propio intercambio con los alumnos,

en los intercambios familiares, entre otros, sino también interroga cómo estas prácticas se combinan con otras, componiendo nuevas prácticas culturales en el interior del ciclo de hibridación continuamente reinventado en la producción de la experiencia docente.

Repensar las prácticas docentes, comprendiendo la intersección del saber y de la acción de maestros y profesores, propone la indagación sobre el modo particular de organizar la clase, de moverse en el aula, de dirigirse a los alumnos, de utilizar los recursos didácticos y, asimismo, la manera de organizar la relación pedagógica. El vínculo entre experiencias de vida y la cuestión social siempre presente en las escuelas también pasa a ser objeto de reflexión, traducido en cuestiones sobre las identidades y las culturas, sobre modelos de enseñanza y de práctica educativa, sobre la influencia de los ciclos de vida docente en las elecciones de la carrera, sobre el modo en que los incidentes críticos en la vida de los docentes modifican su percepción de la práctica profesional o sobre cómo las decisiones relativas a la carrera pueden ser influidas por aspectos del propio contexto profesional, situando al profesor en relación con la historia de su tiempo (Goodson, 1992).

Mirar las instituciones educativas y pensar la formación de sus docentes a través de los lentes de la cultura escolar, entonces, permite no solo ampliar nuestro entendimiento sobre el funcionamiento interno de la institución, sino también rever las relaciones establecidas históricamente entre la escuela, la sociedad y la cultura. Es más: el hecho percibir el tránsito de los sujetos, las trayectorias educativas más allá de las trayectorias escolares, las constantes negociaciones entre normas y prácticas, o los aspectos relacionados con la alteración de la cultura material escolar es también problemático, pues a partir de él cobra sentido la formación permanente.

Al confrontarse con nuevas propuestas educativas y los nuevos requerimientos de las políticas públicas, ¿no están los alumnos, docentes y administradores negociando constantemente entre lo posible de ser incorporado y lo que es preciso descartar para mantener el funcionamiento de la escuela? Al lidiar con los problemas cotidianos de la escuela, como por ejemplo la violencia escolar, ¿no están los docentes y familiares demandando al poder público una proposición de nuevas reglas o una revisión de mecanismos que se han mostrado históricamente insuficientes? Y, por último, ¿no tienen la escuela y sus sujetos que reinventarse constantemente en respuesta a los desafíos a la práctica trazados por la sociedad en su permanente cambio?

El análisis de la cultura material de la escuela es uno de los aspectos centrales a la hora de realizar un abordaje formativo desde la perspectiva de la cultura escolar. Lo

que podríamos llamar *cultura material* de la escuela permite conocer las estrategias de formación de la corporeidad de los sujetos, impuestas por los mecanismos de poder. El uso de los tiempos, de los espacios o de los dispositivos de enseñanza (bancos, mesas, cuadernos, pizarras, disposición de los alumnos en los salones de clase) pone en evidencia que la cultura escolar se efectiviza por prácticas escritas y no escritas, en las que se accionan dispositivos constitutivos de los haceres en la escuela, en lo que concierne a lecciones y usos de la materialidad puesta en circulación. La distribución de los bancos, por ejemplo, es un indicador coherente con las reglas de jerarquización de contenidos, agrupando niños de un mismo nivel de conocimientos, de un mismo grupo etario.

Fue recién a partir de la década de los años setenta que los maestros y los alumnos pasaron de ser vistos como instrumentos de mediación o reproducción de la sociedad, o como objetos de recepción e inculcación de normas sociales a ser considerados sujetos privilegiados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea por las elecciones que efectúan como por los saberes que producen. Esta mirada propone la necesidad de nuevos análisis sobre la escuela y la escolarización, no solo por la introducción de nuevos objetos de análisis educativos sino también por la producción de nuevos marcos de referencia teóricos y metodológicos, que deben ser puestos en discusión a la hora de generar procesos de formación permanente en los docentes.

El énfasis de la formación, puesto en las prácticas docentes, a menudo es asimilable a fortalecer las prácticas de enseñanza en lengua y matemática. Las áreas de conocimiento tradicionalmente legitimadas, valoradas, y evaluadas son el foco de los diseños de programas en los componentes de formación permanente para los docentes uruguayos. Aquellas dimensiones vinculadas a las experiencias de vida y al ambiente sociocultural, a los vínculos y al análisis de la realidad social de los alumnos como parte de la formación permanente de los docentes sigue estando aún en un segundo plano. En este sentido:

El vínculo entre experiencias de vida y el ambiente sociocultural también pasa a ser objeto de reflexión traducido en cuestiones sobre el impacto del estilo de vida del profesor dentro y fuera de la escuela, de sus identidades y culturas sobre modelos de enseñanza y de práctica educativa; sobre la influencia de los ciclos de vida docente en las elecciones de la carrera, sobre el modo en que los incidentes críticos en la vida de los docentes modifican su percepción de la práctica profesional; o sobre cómo las decisiones relativas a la carrera pueden ser influidas por aspectos del propio contexto profesional, situando al profesor en relación con la historia de su tiempo (Goodson, 1992, p. 64).

¿Por qué es necesario proponer este enfoque en los procesos de formación permanente?

Defender este enfoque como sustento de los programas de formación permanente implica instalar en los colectivos algunas preguntas que permiten problematizar: ¿cómo se construyen, transmiten y modifican las tradiciones y regularidades institucionales de las escuelas?, ¿qué papel juegan el espacio y el tiempo en los modos de hacer de la escuela?, ¿qué rasgos de la escuela permanecen estables a lo largo del tiempo más allá de las propuestas de reforma? Plantear estas preguntas, intentando promover un cambio en las políticas de formación permanente de los colectivos docentes ante la fuerte impronta de las exigencias de las políticas educativas actuales en Uruguay es cuestionar la currícula en sentido amplio y poco frecuente, además de adoptar una postura frente a ello.

De hecho, hablar de currícula es situarnos en un lenguaje que forma parte del discurso profesional docente, de nuestra cotidianeidad. Interpelar las nociones clásicas de la currícula es dialogar con ideas que sitúan a la escuela como un espacio en que la llegada de innovaciones pedagógicas y de normas legales suponen una constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, dando así lugar a la creación de prácticas diversas. La realidad de la formación requiere de una permanente tensión entre continuidades, resistencias y cambios en los que la currícula, como norma escrita, tiene un lugar importante. La pregunta que nos acompaña aquí es la que permite avanzar hacia qué modos de interpretar las normas curriculares producen cambios o hacia qué concepción de la currícula es coherente con el enfoque de la cultura escolar desde esta propuesta.

El campo de estudio de la currícula tiene su origen en Estados Unidos en el siglo XIX. A partir de este momento, estudios y marcos conceptuales en torno a la temática han proliferado desde diversas perspectivas de análisis: tecnocráticas, sociológicas, políticas, educativas, etc. En parte es por esta complejidad que no se ha llegado a constituir en sentido estricto una teoría de la currícula escolar. En cambio, se ha ido configurando una distinción conceptual entre la currícula prescripta (entendida como norma escrita proveniente de los gobiernos de la educación), la currícula real (entendida como todo aquello que ocurre en la escuela a partir de las interacciones entre los sujetos de la educación desde sus diversos roles) y la currícula oculta (entendida como aquellas prácticas no explícitas que conforman la contracara), es decir, lo no visible y simbólico.

A los efectos de este trabajo, importa adoptar una postura respecto a cuál es el énfasis que debe realizarse en la formación permanente de los docentes respecto del análisis de la currícula. En este sentido, Fumagalli (2016) plantea que

[...] no cabe duda de que resulta relevante realizar estudios del currículo real o en acción que den cuenta de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que efectivamente se producen en el contexto escolar. Desde mi perspectiva falta investigar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto real de las aulas de clase desde una mirada pedagógico didáctica. Una mirada que permita construir saber sobre las estrategias de enseñanza más efectivas para promover el aprendizaje de los alumnos respecto de propósitos y contenidos que desde el punto de vista político y social nos resulten relevantes. Me adelanto a una crítica que de tan reiterada ya resulta estéril: no estoy proponiendo una mirada tecnocrática de la enseñanza sino un saber teórico sobre la enseñanza escolar que se sustente en la base empírica que provee el currículo en acción en el contexto del aula. Reitero: investigar sobre y partir de las estrategias de enseñanza en el contexto de aula real, de escuelas reales, y de contextos socioeconómicos diversos (p. 21).

La pregunta que conecta lo conceptual con la currícula como objeto de análisis en los espacios de formación permanente en nuestro país apunta a si es pertinente concebir el diseño curricular como norma pública. Introducir algunas perspectivas que permiten interpelar las nociones más tecnocráticas de la currícula y, a su vez, las más reduccionistas se hace cada vez más urgente en los programas de formación permanente. En esta línea,

la incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra, pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político, y en mi opinión debemos comprender este proceso (Goodson, 2000, p. 43).

En este sentido, Goodson (2000) contribuye a argumentar la necesidad de considerar en los programas de formación permanente de docentes un enfoque vinculado a la cultura escolar que permita comprender las dimensiones políticas que subyacen a la predominancia de los énfasis puestos en la enseñanza de la lengua y de la matemática. Sin dudas, las correlaciones de fuerzas de diferentes intereses y actores involucrados suponen conflictos y luchas por espacios de poder; están presentes en los programas escolares pero también en los programas de formación que sostienen la capacitación permanente de los maestros en las escuelas.

Así, Dussel (2007) sostiene que

[...] el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo [...], resaltamos que el currículum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común. Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que

involucre conflictos y desencuentros, no quiere decir que no haya que abordarlo, y mucho menos que se pierda del horizonte de nuestro accionar. Estamos en la escuela para transmitir la cultura a las nuevas generaciones; esa es una tarea de primer orden para la sociedad, en la que todos deben (deberían) tener una voz. [...] El currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela (p. 3).

La problematización propuesta desde los espacios de formación permanente debe ser la que parte de una concepción que posicione al docente no como mero aplicador de las normas curriculares prescriptas sino como profesional que desempeña un papel activo de interpretación crítica y de construcción de versiones alternativas de la currícula. En esta línea, proponer el enfoque de la cultura escolar en los programas de formación consiste en concebir una práctica docente que no implica la aplicación de técnicas y de metodologías del campo de lo didáctico, sino que supone la resolución de problemas de la vida cotidiana de las instituciones en vínculo con su entramado social. Para ello, es imprescindible que se tenga en cuenta la autonomía necesaria para interpretar y construir versiones situadas y alternativas de la currícula (ANEP, 2015).

Adentrarnos en el análisis de las subjetividades vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje requiere de marcos de referencia que a menudo establecen divorcios entre las habilidades cognitivas y socioemocionales. A este respecto, Charlot (1997) plantea que toda situación de aprendizaje no solo está enmarcada por el lugar y por las personas, sino también por un momento. De hecho, él identifica la relación pedagógica como “[...] un momento, esto es, un conjunto de percepciones, de representaciones, de proyectos actuales que se inscriben en una apropiación de los pasados individuales y proyecciones que cada uno construye del futuro” (Charlot, 2006, p. 97).

Para Charlot (2006), toda relación con el saber supone una dimensión identitaria: aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas, a sus antecedentes, a su concepción de la vida, a sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros. Es decir, toda relación con el saber es relación consigo mismo a través del “aprender” y es igualmente relación con el otro. En sintonía con estas dimensiones, existe una relación social con el saber: “el mundo”, “uno mismo” y “el otro” no son entidades puras. “El mundo” es aquel en el cual vive el niño, un mundo desigual, estructurado por relaciones sociales. “Uno mismo”, “el sujeto”, es un alumno que ocupa una posición social y escolar: tiene una historia marcada por reencuentros, acontecimientos, rupturas y esperanzas. Por último, “el otro” son padres que asignan misiones al niño, docentes que explican, que alientan o

a veces que pronuncian insoportables “palabras de destino”. En este sentido, se reafirma la idea de que lo cognitivo y lo emocional son indisociables.

De las políticas educativas a las relaciones en el aula: la cultura escolar como enfoque de posibilidades

De acuerdo con ANEP (2015),

Para que un proceso sea realmente educativo desde la perspectiva de la integralidad no basta con transmitir e incrementar saberes, ni con preparar técnicamente a la persona, sino que es necesario apostar al desarrollo (desde su singularidad) de un sujeto “complejo” capaz de integrarse a la realidad sociocultural en la que se encuentra inmerso. Pensar y considerar a un sujeto complejo implica saberlo sensible a las situaciones que lo constituyen, abierto a las transformaciones y en particular a las producciones intersubjetivas y a los vínculos significativos (p. 19).

Desde los lugares de formación de los colectivos docentes, el abordaje de lo socioemocional cobra sentido a la hora de proponer culturas docentes sensibles a las nuevas infancias y de promover la responsabilidad compartida de los colectivos docentes por los aprendizajes de sus alumnos.

El enfoque de la cultura escolar que proponemos retoma la idea de Viñao (2002), quien señala que hay culturas específicas de cada institución educativa, de cada nivel educativo y de cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones educativas, así como subculturas más específicas. Este historiador distingue entre la subcultura académica y profesional y otras tales como las de los alumnos y la de los padres y familias. Sobre estas últimas, insiste en la necesidad de desarrollar más investigaciones. Algunas preguntas esenciales deben acompañar los procesos de formación permanente centrados en comprender e interpretar este encuentro de culturas en las escuelas, como punto de partida para los análisis institucionales situados: ¿quiénes son nuestros alumnos? ¿Cómo los describiríamos? ¿Quiénes somos para ellos? ¿Cómo nos describirían ellos a nosotros? ¿Y a la escuela?

Pensar las infancias en plural en los procesos de formación permanente resulta indispensable a la hora de diseñar programas de formación. Pensar a los niños, a las niñas y a los jóvenes requiere pensar en las singularidades de cada uno de ellos, sus experiencias y trayectorias de vida. Fundamentalmente, esto implica reflexión y transformación de nuestras prácticas, implica repensar nuestras propias miradas sobre ellos, quiénes están sujetos a las significaciones que los adultos de cada época les otorgan y a los significados que construyen con respecto a su propia condición.

Bleichmar (1993) plantea que existen dos temporalidades íntimamente relacionadas: la del niño como un sujeto en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituye como sujeto de derechos, permeada por la institucionalidad de los adultos. El uso de distintos términos como *niños* o *infancias* no responde a una simple terminología sino a perspectivas conceptuales diferentes que importan discutirse en las escuelas desde la formación. Trabajar en torno a las representaciones adultas sobre este tema es interpretar las realidades complejas para construir roles docentes en una u otra dirección (o en direcciones complementarias, pero que no censuren oportunidades).

Según Minniceli (2008),

Infancia y niño solo son homologables en sentidos generales si consideramos a la infancia como un ciclo en la vida en términos cronológicos. Pero la infancia no se deja apresar en un concepto unívoco alguno. En tanto significante, oficia de término clave que hace entrar en juego la polisemia semántica. Tal efecto de discurso resulta interesante y curioso cuando, en su autonomía, el propio término, al ser escuchado, resuena en la singularidad biográfica. Es decir, infancia para cada uno significará de modo diferente (p. 52).

Proponer repensar las categorías en plural desde los espacios de formación es dar cuenta de que estas nociones son construcciones histórico-sociales y que por lo tanto remiten a contextos diversos y cambiantes. Estas construcciones participan de los modos en que se producen los sujetos con los que trabajamos en su singularidad, que también proponemos considerar desde una perspectiva plural. Es decir, las transformaciones que se producen en cada época y que se evidencian en discursos y prácticas que deben ser repensadas en los procesos de formación dan cuenta de tensiones múltiples que no son ajenas a los debates filosóficos, políticos, educativos y legales de cada momento histórico. De esta forma, uno de los principios que acompañan el sentido de la formación es el cuestionamiento de la invisibilización a la que a menudo se ven sometidas las infancias en la escuela de hoy. De acuerdo con Minnicelli (2008)

[...] al momento en que se escriben estas páginas, no podemos desestimar el valor que representa el hecho de que hoy la infancia busca ser hablada. Y ese estallido se parezca quizás más a un monólogo paralelo que a la búsqueda cierta de significaciones a partir de las cuales podamos, además de hablar, hacer algo que redunde en la disminución del sacrificio innecesario al cual son expuestas y se ofrecen las nuevas generaciones humanas (p. 72).

Desde esta perspectiva, los espacios de formación permanente deben ser una invitación a profundizar en modos de hacer y de pensar las infancias en las instituciones educativas. Esto no es ni más ni menos que trabajar las representaciones de los docentes respecto de las infancias, el modo en que nos relacionamos con los niños y los sustentos de esos supuestos. A menudo uno de esos supuestos tiene que ver con pensar la infancia

como algo incompleto, algo menor, carente de voz, denominado a partir de sus carencias en general, algo incompleto que tiene sentido solamente para ser pensado en términos de futuro. Esta perspectiva da lugar a que los niños y las niñas sean considerados como aquellos seres que hay que moldear según el deseo adulto para construirlos como futuros ciudadanos que serán completos en el momento en que sean mayores de edad. El primer riesgo que se corre es el de la invisibilización de nuestros alumnos en las escuelas, sumado al desconocimiento de sus prácticas culturales y de sus propias representaciones sobre el mundo. Una de las perspectivas que viene en nuestro auxilio y que resulta relevante introducir en el abordaje de la formación permanente es la de la sociología de la infancia, que cuestiona las representaciones que el mundo adulto construye sobre el mundo infantil.

En este sentido, Muñoz (1999) propone considerar a los niños y a las niñas como sujetos sociales y políticos. Esta perspectiva colabora a promover su visibilidad social, concibiéndolos como sujetos de derecho y como ciudadanos con recursos y capacidad de transformar y de ser transformados. Es válido traer nuevamente a esta discusión las ideas de Arendt (1993) y su noción de *natalidad*, pues señala que el nacimiento es un acontecimiento y, por lo tanto, la infancia puede ser entendida como lo que nace para salvaguardar la renovación del mundo. Desde esta perspectiva, es la niñez la aparición de una novedad radical: lo inesperado, lo imprevisto, lo que interrumpe toda expectativa, toda linealidad y toda profecía autocumplida. Queda planteada la necesidad de plantearnos estas preguntas: ¿cuáles son las distintas concepciones de infancia que están vigentes y que sustentan las prácticas escolares en nuestras escuelas? ¿Se pueden inferir desacuerdos, diferencias, debates entre los colectivos docentes respecto de las concepciones de infancia? ¿Por qué abordar estas cuestiones debe ser uno de los puntos fundamentales para repensar los programas de formación?

Popkewitz (2002) afirma la importancia de “mapear” como herramienta para mirar a los alumnos:

Los discursos producen mapas. Del mismo modo que un mapa de carreteras nos indica las distancias y las rutas para viajar, un mapa lingüístico nos indica cómo ordenar los objetos del mundo para el escrutinio y la práctica. Al relacionar las distinciones de aprendizaje, desarrollo e infancia, trazamos uno de estos mapas educativos. Estas distinciones se superponen en el pensamiento y la ordenación de las prácticas en el aula [...]. La combinación y la superposición de ideas funciona como un mapa al aportar principios para razonar sobre acciones y caminos seguidos en la escuela. Estos mapas discursivos [...] no son únicamente descriptivos sino también normativos (p. 110).

Los discursos que las instituciones educativas construyen sobre los alumnos no solo interpretan dichas culturas sino que también orientan nuestras acciones en las prácticas de enseñanza. Es factible entonces proponer que cada colectivo docente puede construir su mapa respecto a la escuela de la que forma parte, a sus colegas y, en especial, a sus alumnos y alumnas. En este sentido, las interrogantes que guían el mapeo deben apuntar a repensar de qué modo la multiplicidad de subjetividades y prácticas culturales o estéticas que configuran las infancias pueden interrumpir y formar parte de los intercambios posibles al interior de las escuelas. En relación a lo anterior, es posible pensar otros modos de ser y de estar de nuestros alumnos, la construcción de nuevos sentidos en el intercambio generacional de la vida cotidiana de las instituciones. Entender las infancias como “algo otro” permite mapear los espacios pero sin trazar los caminos de antemano, y esto va íntimamente relacionado con el sentido de la formación situada. Entre otros desafíos, implica no inquietarse por lo predecible, por el control sobre el otro, ya que la condición necesaria es la confianza que exige reconstruir cartografías escolares.

Desde que la educación es tal, en el mundo, la idea de crisis la acompaña; de hecho, Arendt (1961) plantea, al analizar las causas de la “crisis” en la educación en los Estados Unidos, que esta era la cara visible de las dificultades que los sistemas educativos tenían a la hora de incorporar sentidos culturalmente valiosos para las nuevas generaciones. Lo que se manifiesta entonces en el sistema educativo es el emergente de una problemática más extensa, social y culturalmente compleja, por lo que esta autora apela a la relación con el pasado para comprender la relevancia del mundo adulto en la responsabilidad por incorporar a las nuevas generaciones a un mundo en común. Para los docentes, el problema no está tanto en qué contenidos culturales seleccionar, en qué programas formalizar o qué marcos curriculares adoptar, sino en cómo prepararlos para un futuro incierto, poco previsible, de permanente cambio y dinamismo.

Permitirse repensar desde los espacios de formación nuevas formas de mirarse como docentes implica desacralizar la autoridad adulta. La relación entre niños y adultos durante la Modernidad se fue constituyendo en un verdadero proceso que fue despojando, poco a poco, a la autoridad adulta de ciertos rasgos intocables, incuestionables, que la caracterizaban como tal y que a menudo imposibilitaban el diálogo intergeneracional. Hoy, es imprescindible replantearse la necesidad de seguir construyendo la relación adultos-niños en la escuela sin el supuesto de la superioridad natural que cercenaba en otros tiempos el vínculo necesario para construir diálogos.

En este sentido, para Tenti (2007) la fuente institucional de la autoridad conseguida a partir de un cargo específico (maestro, director, supervisor) produce un efecto de transformación en el sujeto que hoy en día no es suficiente ni garantía, hecho que en otros tiempos era indiscutible. De allí que repensar los roles docentes en la formación requiera considerar ciertas dosis de conquista y nuevos vínculos con los alumnos y sus familias, para construir una autoridad que ya no está dada por la mera pertenencia institucional (o al menos no exclusivamente). La desacralización de la autoridad adulta requiere de nuevas construcciones basadas en la confianza, los vínculos significativos entre los alumnos, entre los docentes y el conocimiento, entre los alumnos y los conocimientos, sostenidas por el trabajo colectivo. Las culturas docentes necesitan ser repensadas tanto en su contenido como en su forma, es decir, los valores, las creencias, las representaciones, las actitudes y los supuestos compartidos por los colectivos docentes, cómo se relacionan estos aspectos con la currícula, además de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de los modos de evaluación, de la función de la escuela, así como de los patrones de interacción entre los docentes. En este marco, es especialmente relevante analizar, desde el enfoque de la cultura escolar, cómo es la cotidianeidad en la que se encuentran los colectivos y los alumnos con sus particulares culturas y experiencias, compartiendo tiempos y espacios en el que están presentes tanto las rutinas como las innovaciones y las transformaciones. Es preciso mirar hacia allí donde los intersticios muestran que no es posible comprender el vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende si no se examina el quehacer cotidiano entre las aulas. Estos acontecimientos también son constitutivos de la experiencia infantil y juvenil de aprender en la escuela.

Acompañar a los docentes a mirar, a reconocer y a aprender sobre los lugares practicados de sus alumnos para saber mejor sobre ellos es una buena herramienta para agregar valor al ejercicio docente y trazar el mapeo necesario para la comprensión desde la complejidad de la vida escolar, desde un enfoque de posibilidades. Es un modo de hacer posible el diálogo entre generaciones a partir de la desnaturalización de los avatares cotidianos de la vida de las escuelas, de mirar, escuchar, reconocer, aprender sobre aquello que los convoca. Se trata también de proponer en los espacios de formación la conversación y de habilitar el registro de las incomodidades adultas frente al mundo de los niños y de los jóvenes. Así se podrá transitar caminos poco previsibles, pero con la certeza de que como adultos nos estamos sintiendo aludidos y allí estamos ofreciendo amparo y puentes culturales, construyendo futuro desde el presente.

El análisis de la cultura escolar, cuando permea en los colectivos docentes y en las instituciones educativas en sentido amplio (y aquí debemos hacer énfasis también en los puentes hacia la educación no formal), permite tejer esa trama simbólica y disponibilidad de sentidos. Esta trama requiere siempre de ese otro que la sostenga, lo cual contribuye con la producción de determinados matices de malestar que se instalan fuertemente y se cristalizan en los discursos educativos. Para Zelmanovich (2017), la cultura viene a recubrir el desamparo de una envoltura simbólica, no para eliminarlo por completo, sino para orientarlo y evitar dejar a la deriva a los recién llegados de los que habla Arendt. En los procesos de formación es imprescindible que emerjan los nombres del malestar, esos modos en que los educadores denuncian perplejidades y dificultades para dar sentido y encontrar modos de abordaje de aquello que acontece con sus alumnos. De aquello que les acontece como experiencia educativa, a menudo verbalizado con expresiones como “a mí no me prepararon para esto”, o “con estos niños no se puede”. Se vuelve imprescindible interpelar qué sentidos subyacen a estas expresiones, no tanto para minimizarlas o darles sentidos absolutos, sino para situarlas en los procesos de tensión que al ser interpelados y complejizados recobran sentido pedagógico.

A modo de síntesis

El presente trabajo pretende poner en diálogo algunos recorridos necesarios en los espacios de formación permanente de los docentes uruguayos con el enfoque de la cultura escolar para interpelarlos y con algunos temas emergentes en el contexto político educativo de hoy en nuestro país. La idea de crisis en educación actualmente en nuestro país está lejos de la noción arendtiana que se propone en este trabajo. Ha venido a instalarse casi como sinónimo de que “todo está mal”. Remite a algunos discursos nostálgicos que invocan principios a menudo conservadores, y en general se fundamentan en algunos datos que arroja nuestra Educación Media vinculada a la cantidad de jóvenes que ingresan a ella y se desvinculan prontamente, o no culminan el bachillerato. Además, el mayor porcentaje de estos alumnos desvinculados se encuentran en los sectores más pobres del país. En acuerdo con Viscardi (2018), lo que se lamenta muchas veces es la pérdida de vigencia de un conjunto de visiones que carecen de validez a los ojos de las nuevas generaciones como fruto, en parte de diversas conquistas. Creo que en ese lamento no se observa tanto la dialéctica de las diversas concepciones en torno a los nuevos logros y conquistas sino más bien el

reclamo de un orden conservador que confunde jerarquía, orden y silencio con paz, limitando el proceso de transformación de instituciones que acompañaron tempranamente el desarrollo nacional del país y cuyas prácticas cotidianas, tradiciones y normativas expresaban una cultura política en gran parte hoy perimida.

La vida cotidiana de las escuelas no se resume a hablar de sus violencias, pues esto se constituye peligrosamente, al decir de Brener (2014) en una demagogia punitiva que interrumpe toda posibilidad de interpelarnos como adultos.

Proponer el enfoque de la cultura escolar es una invitación que permite colocar a los docentes como agentes de cambios posibles, siendo parte de las dinámicas institucionales. A su vez, posibilita la pregunta respecto del imperativo que en el imaginario colectivo se ha instalado en las escuelas, de asumir todos aquellos mandatos sociales que se le imponen a la escuela: ¿es el camino más adecuado y posible? Pensar trayectorias educativas integrales es también pensar a los niños y jóvenes en otros espacios educativos, por ejemplo, los de la educación no formal. Superar la endogamia de los diálogos educativos y la fragmentación de los colectivos docentes exclusivamente pensándose dentro de sus instituciones es un recorrido aún a transitar por nuestras escuelas y un camino aún incipiente en las propuestas de formación permanente de nuestros colectivos docentes.

Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública. (2015). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de: <www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>.
- Arendt, H. (1961). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Planeta.
- Arendt, H., Cruz, M. y Novales, R. G. (1993). *La condición humana* (vol. 3). Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: una poética de la natalidad. En *Daimon Revista de filosofía* (pp. 107-123). Recuperado <http://revistas.um.es/daimon/article/view/11921>
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brener, G. (2016). Escolaridad protegida o demagogia punitiva. En *Revista digital América Latina en movimiento*. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/articulo/177173>
- Canclini N. (2003). *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría* Montevideo: Trilce.
- Chervel, A. (1990). *Historia de las disciplinas escolares. Teoria & Educação*. Recuperado de: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>.
- De Certau, M. (1994). *La invención de lo cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Dente, L. y Brener, G. (2015). *Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles*. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (2007). *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. Fascículo 7*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fumagalli, L. (2016). *Clase 2: el currículum como norma pública*. Buenos Aires: FLACSO.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. En Nóvoa, A. (ed.). *Vidas de professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.

- Ianni, N. (comp.). (1999). *El aula espacio de convivencia. Reflexiones y alternativas*. Buenos Aires: La llave.
- Illich, I. (1971). *Hacia el fin de la era escolar*. Ciudad de México: Centro Intercultural de Documentación.
- Julia, D. (2001). *A cultura escolar como objeto histórico*. Recuperado de: <<http://www.repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1>>.
- Minnicelli, M. (2008). *Infancia e institución(es)*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Urresti, M. (2005). Mundos de vida adolescente, nuevas culturas juveniles y subjetividades emergentes. En López, N. (comp.). *Desigualdad, fragmentación social y educación*. Buenos Aires: IIPE/Unesco.
- Vidal, D.G, Faria Filho, L., Gonçalves, I. y Paulilo, A. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação Pesquisa* (30)1, pp. 139-160.
- Vidal, D.G. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Revista Propuesta Educativa* (28).
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.