



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis de Doctorado:

**La cultura escolar material
en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay**

Autora: Alejandra Capocasale Bruno

Directora: Dra. Myriam Southwell

Co-Directora: Dra. Andrea Díaz Genis

Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE - UNLP)

Ensenada, 12 de abril de 2021

Resumen

Esta tesis tiene como temática central la cultura escolar material. Específicamente, el problema de investigación tiene que ver con indagar si la cultura material escolar de la formación docente (magisterio y profesorado) uruguaya, en su dimensión de espacio-tiempo escolar, ha ido configurando nuevas culturas escolares de la formación docente inicial en los institutos y centros de formación docentes en el Uruguay. Se propone como objetivos específicos describir analíticamente y comparar la cultura material escolar de algunos institutos y un centro de formación docente inicial de magisterio y profesorado del sistema educativo público y nacional, a través de la imagen fotográfica de los significados del espacio-tiempo escolar. Esto posibilita la identificación de tres modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente magisterial y de profesorado en Uruguay a principios del siglo XXI. Para ello, se plantea un estudio de casos múltiples con cuatro unidades de análisis que son institutos y centro de Formación Docente. La técnica seleccionada es el registro fotográfico con enfoque etnográfico. Los modelos resultantes de la investigación podrían ser de gran utilidad a nivel académico y para la definición de política educativa para la formación docente, pues tienen un papel central con la posibilidad de valorizar el patrimonio educativo como constructor de la identidad docente.

Palabras claves: Cultura escolar. Cultura escolar material. Formación docente.

Abstract

The central theme of this thesis is the material school culture. Specifically, the research problem has to do with investigating whether the material school culture of Uruguayan teacher training (teachers and professors), in its school space-time dimension, has been shaping new school cultures of initial teacher training in teacher training institutes and centres in Uruguay. In this regard, the specific objectives are to describe analytically and compare the material school culture in and of some institutes and one initial teacher training centre of the public and national education system, through the photographic image of the meanings of school space-time. This makes it possible to identify three models of the material school culture of teacher training in Uruguay at the beginning of the twenty-first century. To this end, a multiple case study is proposed with four units of analysis that are institutes and teacher training centers. The selected technique is the photographic record with an ethnographic focus. The models resulting from the research could be very useful at the academic level and for the definition of educational policy for teacher training, since they have a central role with the possibility of valuing the educational heritage as a builder of the teacher's identity.

Keywords: School culture. Material school culture. Teacher education.

Índice

Introducción

1. Abriendo las puertas del tema de investigación	5
2. Un marco epistémico para el estudio de la cultura escolar material de la formación docente.....	8
3. Problema y objeto de investigación: contexto y definiciones	12
4. Hacia dónde se dirige la investigación.....	20
5. Supuestos que subyacen al problema de investigación.....	22

Capítulo 1. El proceso de institucionalización de la Formación Docente uruguaya y la cultura escolar material

1.1. Algunos antecedentes desde la historia de la educación uruguaya.....	24
1.2. Génesis y aspectos fundacionales de la formación magisterial y del profesorado ..	26
1.2.1. La formación magisterial y la matriz normalista	26
1.2.2. El sistema educativo nacional como espacio público normalizador	32
1.2.3. La formación del profesorado terciario (no universitario)	36
1.2.4. Otros pasos históricos en la institucionalidad de la Formación Docente	41
1.3. La cultura escolar material en la Formación Docente nacional desde su origen.....	44

Capítulo 2. Desarrollo conceptual de la investigación

2.1. La teoría de la forma escolar	56
2.1.1. Conceptualización de la forma escolar.....	56
2.1.2. La cultura escolar como categoría central de análisis	63
2.1.3. Posibles procesos de hibridación cultural en la cultura escolar.....	70
2.2. La cultura escolar material	73
2.2.1. Abrir la “caja negra” es visibilizar la cultura escolar material	73
2.2.2. Antecedentes de investigaciones acerca de la cultura escolar material.....	77
2.2.3. El espacio-tiempo como dimensión de la cultura escolar material	81
2.2.4. El sentido del espacio-tiempo escolar: desde la ontología hacia lo cotidiano.....	84
2.3. La teoría de la imagen fotográfica aplicada al campo educativo.....	95
2.3.1. Antecedentes de investigaciones con la técnica de análisis documental fotográfico	96
2.3.2. Un aporte necesario de carácter epistémico.....	99
2.3.3. Del aporte de la teoría de la imagen fotográfica a la investigación de la cultura	

escolar	101
2.3.4. El análisis documental fotográfico y las fotografías	108
Capítulo 3. Diseño metodológico	
3.1. Fundamentos teóricos del diseño metodológico	113
3.1.1. La investigación educativa cualitativa y el papel de la interpretación	113
3.1.2. Desde el método de estudio de caso a los casos múltiples	116
3.1.3. Vinculaciones con la etnografía	120
3.1.4. La selección de la técnica de análisis documental fotográfico	123
3.2. Recolección y procesamiento de datos.....	126
3.2.1. Proceso de recolección de datos.....	132
3.2.2. Procesamiento y presentación de los datos obtenidos.....	138
Capítulo 4. Análisis de resultados obtenidos I	
4.1. El registro fotográfico de acuerdo a las categorías de análisis	141
4.2. Análisis de los datos obtenidos	143
4.3. Resultados del proceso de validación de datos.....	182
Capítulo 5. Análisis de resultados obtenidos II	
5.1. Posibles modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente.....	188
5.2. Algunas reflexiones sobre los modelos propuestos.....	202
5.2.1. La estructuración dialéctica entre la cultura escolar material y la cultura escolar de la Formación Docente: hibridación cultural y estética emergente	204
5.2.2. Del valor patrimonial y del registro fotográfico de la cultura escolar material..	210
5.2.3. La identidad docente y los modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente	218
5.2.3.1. De profesión hacia identidades docentes.....	219
5.2.3.2. El camino de las identidades docentes en Uruguay.....	222
Conclusiones.....	227
Bibliografía citada.....	237

Agradecimientos y dedicatoria

Después de cumplido este largo proceso de elaboración de la tesis de Doctorado, no cabe duda alguna que son muchos los agradecimientos que debo hacer pues sin cada una de estas personas y su aliento, colaboración técnica en algunos casos, y en otros, moral y afectiva nunca hubiese alcanzado el punto final del documento presentado.

En primer lugar, agradezco especialmente a mi Directora de tesis la Dra. Myriam Southwell por su generosidad académica y experticia en la conducción de mi proceso de elaboración de tesis. Su paciencia tiñó todo el proceso, y por esta cualidad en especial “gracias”.

Desde el punto de vista académico, en relación a la metodología y la técnica de registro fotográfico, un antes y después marcó esta tesis y fue la entrevista con la Dra. Gabriela Augustowsky quien se interesó por mis avances de investigación brindándome apoyo bibliográfico.

Gracias también a la Dra. Graciela Fabeyro y a la Dra. Jeisil Aguilar Santos quienes de forma desinteresada oficiaron de investigadoras interna y externa en el proceso de triangulación metodológica.

Un agradecimiento especial a los Directores de los institutos y del centro que son las unidades de análisis de este estudio de casos múltiples, Hugo Brum, Betina Corti, Mara Elgue y María Cristina Hernández. Cada uno de ellos me abrió las puertas de la institución educativa que dirigen y coordinó fechas y horarios para que mi tarea fuese posible en las condiciones requeridas. Gracias por su comprensión y apoyo.

Un agradecimiento especial a los compañeros colegas que en algunas ocasiones me ayudaron con la toma de fotos: Alondra Balbi, Álvaro Berro, Raúl Gil Alliume y Graciela Rodríguez; y a Cristina Pippolo por ayudarme a perfeccionar el título de esta tesis dándome un gran apoyo moral en la fase final de este proceso.

A mis queridas amigas Marisa Azzarini, Beatriz Medina y Yoselin Frugoni, y mi amigo querido Walter Bobadilla por estar siempre a mi lado en todo este proceso.

Y, por último, no por ello menos importantes a mi familia querida: A mi padre por estar siempre, comprenderme a través del diálogo desde su sabiduría académica y humana en este proceso. A mi hija Avril, quien junto a Joaquín, denotaron respeto diario a mi tarea y por la espera silenciosa pero atenta a que culmine el proceso. A mi querido esposo Diego H. Radicce. Sin él no la hubiera podido terminar. Su tenaz acompañamiento inclusive en ocasiones contra mi voluntad me hizo finalizar. Su presencia incondicional y apoyo afectivo fueron propulsores de este proceso.

Dedico esta tesis a mis queridos padres quienes con su confianza incondicional en mí fueron los propulsores de mi carrera profesional.

Introducción

1. Abriendo las puertas del tema de investigación

“La tentación de des construir lo obvio
es impostergable para todo aquel que
tenga un pensamiento crítico”
(Puiggrós, 1998: 98)

Cuando se hace referencia a la cultura material escolar de la formación docente (magisterial y profesorado) como estructuradora de la formación de profesionales de la educación en el Uruguay desde el siglo XIX, surge el concepto de “lo obvio” que plantea Puiggrós (1998). “Lo obvio” como lo que se presenta ante nuestra vista como evidente, como naturalizado, como incuestionable. Está ahí desde siempre. Más aún, se tiende a concebir que aquel sustento material resulte imprescindible para que la formación de docentes logre plasmarse institucionalmente. La consecuencia inmediata de esta primera aproximación al mundo material y sensible de la cultura escolar material es “obviar”. Obviar lo obvio. Lo obvio conduce a la acción de obviar. Esto no es un juego de palabras. Es la esencia de esta investigación. La actitud epistemológica que propongo es de-velar y asumir la cultura escolar material como no obvia. No obviarla; todo lo contrario: abordarla y desconstruirla como forma de visibilizar los procesos que se dan en la Formación Docente uruguaya desde su cultura escolar material. Denotar no solo las relaciones sociales que están dadas y se reproducen a partir de esta, sino cómo desde la cultura escolar material se estructura la cultura escolar propiamente dicha. Puiggrós (1988: 45-67) de forma magistral explica cómo el sistema educativo escolarizado está ligado a un Estado centralizador que produce y reproduce una determinada estructura social. Una estructura social que se manifiesta institucionalmente a nivel micro y macro social. Persisten elementos en este sistema a través de la ritualización que se da en la cultura escolar simbólica y material, y que generan difusión y reproducción ideológica:

El sistema escolarizado centralizado estatal cumple muy eficientemente la tarea de ritualización de la cultura y la prepara para su transmisión en cápsulas cuya ingestión refunda en conductas que se repiten automáticamente. La cultura ritualizada vuelve naturales, cotidianos los mitos, constituye la historia por medio de su encadenamiento en series cuyo significado profundo permanece fuera de la comprensión estudiantil (Puiggrós, 1988: 67).

Esto no significa que se tenga el supuesto de linealidad analítica. Detrás de la

actitud epistemológica asumida hay una concepción de espiral ascendente del saber. Un espiral que se construye y reconstruye de forma ascendente e infinita desde y con los sujetos pedagógicos involucrados. En este sentido, se propone una mirada de este tema, no desde fuera sino desde dentro. Más de treinta años como profesional de la educación del Sistema Nacional de Educación Pública del Uruguay me habilitan a decir que estuve y estoy dentro del espiral del ser y estar en esta cultura escolar y su continua construcción-desconstrucción.

Desde esta perspectiva, en una primera fase de elaboración de esta tesis se pensó en incorporar la categoría de análisis “posición docente” (Southwell 2008a, 2008b, 2009; Vassiliades, 2011; Southwell y Vassiliades, 2014). Tal como lo aclara Vassiliades (2011: 75): “La idea de “posición docente” implica una opción teórica y metodológica para el abordaje de las regulaciones del trabajo de enseñar que es tributaria de una serie de movimientos conceptuales y epistemológicos en la tradición crítica en educación y pedagogía...”. Es una categoría de análisis que por su complejidad y profundidad conceptual conducía a esta investigación por un rumbo diferente del original. No obstante, se entiende pertinente hacer mención a ésta pues da cuenta de otra posibilidad de enfoque teórico que quizás, podría enriquecer el análisis del problema de investigación planteado. Southwell y Vassiliades establecen con claridad conceptual que:

...la categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (2014: 4).

Por lo tanto implica la multiplicidad de modos del trabajo de enseñar. Abre las puertas para el conocimiento de la formación docente: restablece la posibilidad de indagar desde la relación enseñanza-cultura como construcción por parte de los sujetos en sus relaciones con los “otros”. Posibilita transitar hacia posibles resoluciones de problemas educacionales, que lindan con lo social y cultural relacionados entre sí. Habilita a presentar el mundo de la formación docente como dinámico e histórico sin dejar de lado lo estructural.

En este marco, la construcción de una posición docente implica formas:

de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Southwell y Vassiliades, 2014: 5).

Es una categoría de análisis que toma como eje central los significados que los sujetos docentes construyen en relación a sus prácticas educativas más allá de determinaciones económicas. Por lo tanto, si se incorporaba a esta tesis, se requería poner la centralidad del problema de investigación en los sujetos y no en la cultura escolar material propiamente dicha. Esta decisión epistemológica de no considerar esta categoría fue un momento epistémico clave en el desarrollo de la investigación. Por ello, se ha tomado la decisión de hacer mención en la Introducción. A su vez, esta decisión habilitó la incorporación del planteo de Puiggrós (1990: 29) acerca del sujeto pedagógico, quien afirma que es éste quien hace la historia que se desarrolla dentro del marco de procesos de producción y reproducción de relaciones sociales de todo tipo. Estas relaciones de producción y reproducción son internas al proceso educativo, y no externas. La categoría sujeto pedagógico es fundamental para hacer visible tales procesos y relaciones; y generar así, la ruptura de los obstáculos epistemológicos-político-pedagógicos que se producen y reproducen en la cotidianeidad a través de la cultura escolar material:

Un salón más o menos grande, una serie de bancos y sillas alineados donde se ubican los alumnos callados y esperando, un pizarrón al frente, un docente protagonista y conductor privilegiado de la actividad. Esto es hoy una clase escolar en la primaria o la secundaria, pero también lo era hace 150 años (Aguerrondo, 1998: 147).

Permanencias y cambios; permanencias y más permanencias... cambios. Esto es lo que genera un fuerte proceso de naturalización que nunca acaba y genera actitud de obviar lo obvio. Se podría afirmar que desde su origen en la Formación Docente uruguaya el modelo de cultura escolar material se reproduce. La imagen descrita por Aguerrondo es la misma imagen válida para un aula de clase de formación docente hoy. Cabe preguntarse: ¿En la formación de docentes hoy a nivel nacional esta cultura escolar material vigente es la misma para la formación de maestros y profesores? ¿Hasta qué punto la cultura escolar material desde sus dimensiones de espacio-tiempo escolar estructura la formación docente nacional? Si lo hace, ¿de qué forma lo hace? Esto no implica ausencia de sujetos presentes. Están situados en la institución escolar. Producen y reproducen, pero la cultura escolar, y específicamente la cultura escolar material

puede ser investigada a pesar de ellos; con ellos presentes pero sin su voz de construcción y reconstrucción continua. Gonçalves Vidal observa en cuanto a la cultura escolar:

...cuando la cultura escolar es observada en su regularidad, la materialidad de la escuela traza las marcas de la modelación de las prácticas escolares; pero, cuando es percibida en su diferencia, revela índices de las subversiones cotidianas al arsenal prescriptivo, posibilitando localizar trazos tanto de cómo los usuarios operan inventivamente con la profusión de la escuela cuanto de las mudanzas o cambios, a veces imperceptibles, que hicieran de las prácticas escolares (2009: 29).

Esto supone un enfoque de investigación de la cultura escolar material no aislado, integrado a las prácticas escolares, contextualizado y dispuesto a abrir las puertas a un problema y un objeto de investigación. Los sujetos están presentes de forma activa; se les reconoce, pero se los “calla” para lograr alcanzar el significado, sentido y lugar de la materialidad en la cultura escolar. Una cultura escolar que dispara de forma casi imperceptible un problema y un objeto de investigación silencioso (sin la voz humana). No es únicamente lo naturalizado del problema de investigación y lo silencioso del objeto de investigación lo que se ha tenido en cuenta en esta tesis. Asimismo la naturaleza del tema y problema de investigación que requieren la construcción de un marco epistémico específico. En este sentido, se lo ha elaborado y se considera relevante explicitarlo presentando sus ejes estructuradores u organizadores de base. De esta forma, resulta más sencillo para el lector comprender el recorte epistemológico que se ha realizado para la ejecución de esta investigación.

2. Un marco epistémico para el estudio de la cultura escolar material de la formación docente

El fundamento epistemológico de esta tesis está sustentado sobre un “marco epistémico”¹. De acuerdo a García (2000: 157-159) la el concepto de marco epistémico es sustantivo en todo proceso de definición de un marco teórico de una investigación puesto que demarca el recorte del problema a investigar indicando el dominio de aplicación de la teoría. Dado que se origina en una cultura situada está claramente contextualizado. García (2006) ha utilizado la noción de marco epistémico para poner

¹ La conceptualización de esta unidad semántica es tomada de la postura de Becerra y Castorina (2016) quienes la reconstruyen y debaten tomando como referencia el pensamiento de Jean Piaget y de Rolando García como superación de la noción de paradigma de Thomas Kuhn (2004).

de relieve los problemas epistemológicos de la integración de enfoques disciplinarios en investigaciones interdisciplinarias. Este tipo de investigaciones presenta la dificultad epistemológica asociada a la elaboración de un marco integrador de teorías y metodologías de disciplinas diversas que posibiliten un recorte coherente de la realidad como un objeto de conocimiento científico (Duval, 1999). Resulta evidente que el marco epistémico es una de las decisiones fundamentales en el proceso de investigación pues coloca sobre el tapete de la forma más visible la relación ciencia-sociedad. En esta investigación la definición de un marco epistémico en primer lugar ha sido producto de una profunda pesquisa de antecedentes temáticos y específicamente, del problema de investigación. En segundo lugar, tuvo que ver con tres ejes estructuradores teóricos que, con sus respectivas categorías conceptuales, tuviesen la potencialidad de denotar lo más claramente posible el carácter sociológico, histórico y filosófico de un problema de investigación complejo y multidimensional enmarcado dentro de las Ciencias de la Educación. La complejidad del objeto seleccionado y su abordaje han requerido un delicado y sutil proceso de recorte teórico que cumpliera con dos requisitos básicos que:

- 1) dé cuenta de las principales dimensiones de análisis desde las distintas disciplinas de las Ciencias de la Educación, sin caer en un excesivo entramado conceptual que por su naturaleza compleja ahogue al problema y al objeto mismo en la imbricación teórica.
- 2) posibilite la ejecución de un diseño metodológico a partir de categorías conceptuales de análisis abiertas a fundamentar teóricamente pre facto y post facto toda interpretación a realizar. Se entiende por ejes estructuradores teóricos los marcos conceptuales que configuran un sistema de conceptos teóricos que le dan sentido, consistencia y coherencia interna a cada una de las categorías conceptuales de análisis. No son conceptos aislados, sino que conforman un marco epistémico que involucra el marco teórico y la metodología a aplicar en la investigación. Estos ejes estructuradores se presentan principalmente en los capítulos 1 y 2 (que refiere al desarrollo conceptual de la investigación). No obstante, cabe aclarar que de forma transversal están presentes en la toda la tesis pues, la fundamentan, estructuran y posibilitan plantear reflexiones a partir de los resultados obtenidos.

Los ejes estructuradores seleccionados para el marco epistémico de esta investigación son:

1. *El proceso de institucionalización de la Formación Docente uruguaya.* La

relevancia de este eje está dada por permitir alcanzar el conocimiento y la comprensión de un proceso de institucionalización que se conecta directamente con la indagación del sistema de formación docente actual. Más aún, si se considera lo que Southwell refiriendo a Müller (1992) plantea:

Los sistemas educativos modernos se constituyeron describiendo un proceso de sistematización por el que pasaron de ser un conjunto de prácticas e instituciones dispersas, articuladas en torno al Estado o de diferentes organizaciones como las órdenes religiosas, a un sistema educativo en el sentido actual del concepto. Sin dudas, uno de los aspectos que indica un cambio cualitativo en este proceso es la conformación de una estructura de gobierno de las instituciones educativas y circuitos estatales e institucionales de formación de su propio personal (Southwell, 2013: 16).

Dentro de este eje estructurador, específicamente se desarrollan algunas dimensiones sustantivas de la formación magisterial uruguaya desde su génesis y de la formación del profesorado nacional. De ninguna forma la intención es realizar un análisis exhaustivo desde la Historia de la Educación de la formación docente uruguaya. Se realiza una selección de aspectos relevantes que son claves para trabajar el problema de investigación de interés.

2. *La teoría de la forma escolar*. A decir de Vincent, Lahire y Thin (2008: 2) hacer referencia a la forma escolar es "...investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras formaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como comprensivo". De alguna manera, la forma escolar posibilita hacer de lo escolar algo inteligible, con sentido, que tiene una configuración dada por distintos aspectos de su forma, por ejemplo: el espacio-tiempo escolar, entre otros. La teoría de la forma escolar da cuenta de permanencias y cambios en la cultura escolar con las implicancias de conflictos y luchas enmarcados en un modo de socialización hegemónico (Vincent, *et al*, 2008: 2).

Específicamente, las categorías conceptuales que se consideran en esta investigación son la cultura escolar, la cultura escolar material con su componente espacio-tiempo escolar. Se toma en cuenta la materialidad visible y la construcción subjetiva de la cultura material. De esta forma se abren las puertas a la reflexión acerca de procesos de construcción por parte de los sujetos de nuevos posibles modelos de cultura escolar y se puede observar la estética escolar como parte sustantiva de la

cultura escolar material. Es decir, que la cultura escolar material es considerada desde su dimensión estrictamente material y al mismo tiempo subjetivo-inmaterial.

3. *La teoría de la imagen fotográfica*. Desde el siglo XX Avanzini (1987: 277-280) hace referencia a la “civilización de la imagen” para caracterizar su época y la venidera. Señala la preponderancia de la imagen sobre lo escrito y trabaja conceptualmente el papel de la representación de lo ausente y lo presente a través de ésta. En esta tesis se toma como punto de partida esta concepción y se le suma el papel de la fotografía en tanto imagen fija. De esta forma se trabaja un diseño metodológico que tiene como eje estructurador la teoría de la imagen fotográfica. Augustowsky (2008a:11) explica que en la imagen fotográfica aparecen “cosas” que representan otras “cosas”: “Son imágenes que dan cuenta de algo que no está presente, como personas, objetos o lugares”. Para el estudio de la cultura escolar material esta teoría es fundamental pues se transforma en una herramienta teórico-metodológica que brinda datos de lo material a partir de la representación visual de la imagen y no desde la voz de los sujetos involucrados. La imagen fotográfica es a la vez, herramienta metodológica de análisis y sustento teórico de esta tesis.

Cabe reiterar que, a su vez, esta investigación se plantea enmarcada en el contexto de la formación docente uruguaya de principios del siglo XXI como parte de un sistema educativo nacional como espacio público. Este contexto histórico, social, político, cultural y económico se toma como referencia de análisis transversal la institución educativa uruguaya que está configurada por “organizadores de base” que, no solo la conforman, sino que le han ido otorgando sentido en el tiempo (Gagliano, 2013: 245). Esto implica que hay elementos simbólicos que algunas veces son evocados de forma permanente y otras, ni siquiera se recuerdan, pero están presentes de forma implícita. Estos “organizadores de base” subyacen a la institución y su significado histórico, político, social, cultural e inclusive económico, más allá de que se mantengan en el plano de lo invisible o de lo naturalizado. En definitiva, son fundamentos teóricos que se conforman como matrices constitucionales de la institucionalidad. A decir de Tyack y Cuban (2001: 167): “La gramática básica de la escolaridad, como la forma de las aulas, se ha mantenido notablemente estable al paso de las décadas. Poco ha cambiado en la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio...”. Desde inicios del siglo XX John Dewey (1902) advierte que no es de desdeñar la manera en

que las instituciones educativas están organizadas. De esta forma resalta la tenacidad de una gramática escolar que perdura en el tiempo y en el espacio escolar. La gramática de la escolaridad inclusive se ha naturalizado, dándose como por sentada configuración espacio-temporal. Quizás la explicación a su no cuestionamiento tenga que ver con su cualidad de duración temporal. Tyack y Cuban (2001: 170) llegan a reflexionar que “Las formas institucionales ya establecidas llegan a ser interpretadas por educadores, estudiantes y el público como rasgos necesarios de una “escuela auténtica”. Se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en las escuelas y por formas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas”. Es interesante cómo estos pensadores dan ejemplos de intentos de remodelar la gramática de la escolaridad a lo largo del siglo XX en Estados Unidos, pero, sin éxito. Un ejemplo claro de “organizadores de base” que perduran en el tiempo y que son prácticamente inmodificables, lo da Dussel (2003) cuando analiza la historia de los guardapolvos en la escuela argentina. Por lo tanto, el papel de los llamados “organizadores de base” para la investigación de todo sistema educativo nacional en cualquiera de sus niveles, primario, secundario o terciario, es sustantivo para lograr un marco de categorías conceptuales que den cuenta lo más cabalmente posible procesos de permanencia y cambio en las instituciones educativas. De esta forma, se da un marco epistémico para la conceptualización y delimitación del problema de investigación de esta tesis en cuanto a: su contexto, definiciones, y que posibilita el planteo de preguntas y objetivos de investigación. Asimismo alcanza el diseño metodológico y la aplicación de método y técnica, para llegar a ser el sustento teórico del análisis de datos obtenidos y las conclusiones finales.

3. Problema y objeto de investigación: contexto y definiciones

En esta investigación el problema y el objeto de investigación requieren un proceso de contextualización para su mayor comprensión. La tesis tiene como período espacial y temporal contextual para el trabajo de campo el quinquenio 2015- 2019 de la Formación Docente en Uruguay. Para llegar a comprender lo que ha significado ese quinquenio en la historia de la Formación Docente uruguaya se requiere caracterizar el Plan de Estudios que rigió normativamente este período de la formación de maestros y profesores en Uruguay.

En el año 2008 se comenzó a implementar un nuevo Plan de Estudios

denominado *Plan Nacional Integrado de Formación Docente* (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007). A partir de este hecho de transformación de la normativa vigente, se generaron una serie de transformaciones en el sistema de formación docente nacional, a saber:

a) Sistema único nacional a nivel curricular para todas las carreras de formación docente. Hasta el año 2008 coexistían distintos planes y modalidades en cada una de las formaciones, que plasmaban situaciones de desigualdad en cuanto a lo curricular (por ejemplo: años de duración de la carrera de profesorado), en la escala salarial de los docentes, en la carga horaria y en el tipo de cargo.

b) Se generó la posibilidad de construcción del Plan a partir de la participación de todos los actores sociales del sistema de formación docente nacional: “Este nuevo diseño curricular concebido sistémicamente e integrado por tres Planes únicos (Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos), fue pensado por el colectivo de Formación Docente para aproximarlos a la realidad uruguaya y mundial en los tiempos que corren” (Dirección de formación y Perfeccionamiento Docente, 2007: 9).

Cabe señalar que las autoridades de la Formación Docente en el año 2005² se plantearon como objetivos prioritarios:

- Integrar activamente a la vida institucional a todos los actores vinculados a la formación docente.
- Recomponer la imprescindible unidad de fines y objetivos para dar a la formación docente el estatus y la coherencia académicas adecuadas.
- Pasar de una formación docente manejada y pensada como “bloques estancos” a una formación docente pensada, desde la formación inicial hacia la formación permanente “como estrategia”.
- Construir participativamente un Sistema Único Nacional de Formación

² En el año 2005 la Formación Docente estaba a cargo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFYPD) dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Docente que lejos de definirse por la rigidez se defina por la flexibilidad y la autonomía de cada institución que lo integre... (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007: 8).

Este Plan representa un hito histórico, pues fue producto de la concertación colectiva: participaron de su elaboración tanto docentes, estudiantes como egresados; y cobra especial importancia para esta investigación, dada su relevancia histórica y social en la Formación Docente uruguaya. Es un Plan que recogió experiencias y propuestas anteriores de forma tal de evitar visiones ahistóricas. Asimismo, se presentó como un Plan situado, pues consideró los subsistemas para los que se estaba formando profesionales de la educación. En el año 2015 se incorporó al sistema de formación docente nacional la carrera de Educador Social. Cabe aclarar que en la actualidad son treinta y tres los centros de formación docente a nivel nacional que integran el actual órgano desconcentrado Consejo de Formación en Educación³ que está bajo la órbita de la Administración de Educación Pública (ANEP): Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto” (IPES), Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), Institutos Normales de Montevideo (IINN), Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), Instituto de Formación en Educación Social, veintidós Institutos de Formación Docente IFD) y seis Centros Regionales de Profesores (CERP). Estos últimos veintiocho centros educativos están ubicados en el interior del país. Asimismo, existe la posibilidad de cursar la Modalidad de Profesorado Semipresencial. Las ofertas de carreras profesionales en educación ofertadas son las siguientes: Maestro de Enseñanza Primaria, Maestro de Primera Infancia, Maestro Técnico, Profesor de distintas especialidades de Enseñanza Media, Licenciado en Educación Física (con UdelaR) y Educador Social. A estas carreras se agregan tecnicaturas de una duración de dos años (Consejo de Formación en Educación, 2017).

Esta investigación se centra en el análisis de la cultura escolar, en sus dimensiones de espacio y tiempo, en institutos de formación docente (magisterio y

³ “Los cometidos de este Consejo son los que la Ley N° 18.437 (Ministerio de Educación y Cultura, 2009) establece para los restantes Consejos y su ámbito de competencia será la formación de profesionales de la educación. Incluirá la formación de educadores sociales” (Acta Extraordinaria N° 5 Resolución N° 1 de 24 de junio e 2010). Disponible en línea: [CONSEJO_FORMACION_EDUCACION%20\(1\).pdf](#)

profesorado) en el Uruguay, tanto en la capital como en el interior del país, dentro del marco normativo del Plan Nacional Integrado de Formación Docente en el período 2014-2018. Se seleccionaron cuatro centros de formación docente nacional, de la capital Montevideo y dos del interior del país. Cada uno de los centros educativos seleccionados a lo largo de su historia han transitado por reformas de todo tipo: de diseño curricular, de infraestructura edilicia, de disciplinas escolares, de regímenes de evaluación, entre otros. Resulta evidente que son instituciones con suficiente historia nacional como para considerarlas como centros relevantes de navegación en aguas de políticas educativas de gobierno. El quinquenio seleccionado como período de tiempo a estudiar, tiene como cualidad esencial que es el momento histórico en que el Plan ya se consolidó institucionalmente y que, luego de un proceso de evaluación, comienza a concebirse la construcción de un nuevo plan para todo el sistema de formación docente nacional. Además, dado que lo establecido por la Ley General de Educación N° 18.437 (Ministerio de Educación y Cultura, 2009) acerca de la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), no se logró plasmar, la Formación Docente comenzó a recorrer un camino hacia la Universidad de la Educación como objetivo institucional. Este tránsito político, cultural, social y económico continúa hasta nuestros días.

Dentro de este tema de investigación, cuya complejidad y vastedad resulta evidente, se propone el siguiente problema de investigación:

¿La cultura material escolar de la formación docente (magisterio y profesorado) uruguaya, en su dimensión de espacio-tiempo escolar, continúa configurando nuevos elementos emergentes en las culturas escolares de la formación docente inicial en los institutos y centros de formación docentes en el Uruguay a inicios del siglo XXI?

El problema de investigación enunciado requiere algunas precisiones. Cabe aclarar que a pesar de que el problema de investigación puede presentar la dificultad de que es un tiempo reciente, lo que podría conllevar a pensar que la cultura escolar no ha tenido tiempo suficiente para su consolidación y establecimiento como permanente en algunos aspectos, tiene el valor epistémico sustantivo de ser emergente. Los resultados esperados en cuanto a cultura escolar de la Formación Docente uruguaya de inicios del siglo XXI no pretenden ser definitivos. Todo lo contrario. El alcance de los resultados

esperados es hacer visible una potencialidad en esta cultura escolar a partir de lo que ocurre en la materialidad desde tiempos históricos anteriores. No se entiende que esta cultura material escolar se genera en este período temporal sino que arrastra, reactiva, rearticula elementos pre-existentes con algunos otros nuevos generando una cultura escolar emergente y dinámica que merece ser investigada. Tanto por su desarrollo histórico, como por su aporte de profesionales de la educación a todo el sistema de educación pública y privada nacional, representan una cultura arquetípica de la educación terciaria nacional. Esta cultura material escolar merece ser revisada de forma tal de dar luz a la nueva institucionalidad emergente, en la que tanto la formación magisterial como de profesorado estarán presentes, pero desde una concepción universitaria. El proceso de universitarización por el que ha ido transitando desde inicios del siglo XXI la Formación Docente uruguaya, ha ido incorporando elementos nuevos en su materialidad vinculados por ejemplo a cambios edilicios o espacios físicos especialmente construidos para encuentros formales de los docentes. El tránsito desde lo terciario hacia lo universitario abre puertas para indagar sobre distintos aspectos sustantivos de la cultura material escolar. Asimismo, el problema de investigación seleccionado es de relevancia en dos niveles institucionales de análisis:

A nivel micro-institucional: El Plan Nacional Integrado de Formación Docente (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007) transformó el Plan de Estudios. Este presenta una estructura que “reglamenta la ocupación del espacio y del tiempo” (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 33). Los treinta y dos centros de formación docente inicial a nivel nacional (no incluyendo al IPES puesto que es un centro de formación permanente y posgrado), han ido dando respuesta a una serie de cambios en cuanto a las cargas horarias, la distribución horaria y la utilización de espacios físicos, con el fin de atender las demandas del diseño curricular del mencionado Plan para su adecuada implementación. Este hecho ha generado una redistribución del espacio escolar y ha dejado en evidencia la relación que existe entre el espacio escolar y el tiempo escolar como categorías centrales en la configuración de la cultura escolar. En este sentido, hay características en la cultura material escolar en la formación docente que merecen ser estudiadas pues, tal como lo expresa Gonçalves Vidal (2006: 2): “la atención a la cultura material de la escuela, la cual permite conocer las prácticas escolares y los saberes producidos en el interior de la misma escuela, así como las soluciones posibles a los problemas enfrentados cotidianamente en la clase”. Lo

edilicio, a nivel de infraestructura, y la organización temporal otorgan la posibilidad de hacer visible la cultura escolar viva. Por este motivo, vale la pena analizar de qué forma esta nueva configuración espacio-temporal incide en los procesos de construcción y reconstrucción de los sentidos de la formación docente que realizan los estudiantes y los docentes. La cultura escolar material no solo tiene valor y significado para lograr el mapeo de localización intra-institucional, sino que representa la posibilidad de conocer la cultura escolar simbólica y su manifestación en el quehacer diario de las prácticas escolares. Esto, en definitiva, es lo que estructura la profesión del maestro y del profesor desde el ámbito de su formación inicial.

A nivel macro-institucional: Desde el año 2015 se está gestando desde el Consejo de Formación en Educación un proceso de tránsito hacia una nueva institucionalidad de la Formación Docente nacional. El Sistema Nacional de Educación Pública en abril de 2013 creó un espacio formal de coordinación del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública⁴. Se conformó una Comisión con delegados de la ANEP, el MEC, la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC). Dentro de la nueva institucionalidad emergente, la formación de profesionales de la educación presenta dos carreras históricamente relevantes: magisterio y profesorado. Ambas representan el mayor porcentaje de matriculación en la Formación Docente nacional y se cumplen en los centros de formación docente del país:

Entre los años 1996 y 2011 la matrícula de estudiantes de formación docente se duplicó, pasó de 10.320 estudiantes a 20.583, en tanto el incremento de la asistencia fue más modesto (creció un 46,4%, lo que implicó que pasara de 8.156 estudiantes asistentes a 11.943). Estos últimos datos surgen de los censos de población de los respectivos años (INE, 1996 e INE, 2011). La información es relevante ya que marca las diferencias entre registros de matriculación y asistencia (ANEP-CFE, 2015: 8).

El informe del Ministerio de Educación y Cultura del año 2015 (Ministerio de Educación y Cultura, 2016: 113) establece una matrícula de 24.729 estudiantes para la Formación Docente nacional. El porcentaje de este total de alumnos matriculados según grandes áreas, el 37.3% se ubica en Montevideo (ANEP-CFE, 2015, p. 116). En cuanto a la distribución de la matrícula por carrera, de los 14.068 matriculados censados en

⁴ Disponible en línea: <http://www.snep.edu.uy/comision-coordinadora-del-sistema-nacional-de-educacion-terciaria-publica/>

2014 (de los 24.729 efectivos), la mayoría estudia profesorado y le sigue magisterio; educador social se ubica en tercer lugar. La oferta con menor cantidad de matriculados y la única mayoritariamente masculina es la del INET (ANEP-CFE, 2015: 29). Según Informe de la ANEP (2016, p. 97) la matrícula mencionada para el año 2014 (un total de 24.729 estudiantes) de la Formación docente a nivel nacional representa un crecimiento significativo de un 80% con respecto a las 13.352 aspiraciones registradas en el año 2000. No obstante, vale la pena profundizar en el análisis de esta tendencia que hasta el año 2016 sufrió un nuevo estancamiento. A su vez, contrariamente a lo esperado, el aumento matricular no ha estado acompañado con un aumento del número de egresos. En el caso del profesorado, el aumento de matrícula entre los años 2000 y 2013 fue de un 79.7% mientras que la tasa de egreso fue tan solo de un 13.3%. En cuanto al magisterio, el crecimiento matricular fue de un 55.8% y sin embargo el egreso sufrió un decrecimiento pronunciado de un -50.5%. De esta forma se puede establecer que al año 2013 la relación entre matriculados y número de egresados fue la siguiente: 10 egresados cada 100 inscriptos para la carrera magisterial y 4 egresados cada 100 inscriptos para el profesorado nacional (ANEP, 2016: 99).

Ahora bien, en el año 2018 el Consejo de Formación en Educación presenta públicamente el *Informe de Matrícula del Consejo de Formación en Educación* en el que se afirma que a partir de la observación del período 2000-2018, en el año 2018 se registra la matrícula más alta con un total de 27.184 estudiantes (CFE, 2018). Este aumento se da en todas las carreras proporcionalmente, pero es más significativo en la carrera de Maestro de Primera Infancia (MPI). Si se desglosa la matrícula por carrera, la tendencia anterior a 2017 ya analizada se mantiene. Resulta interesante señalar que Del total de los estudiantes matriculados en CFE, el 62,4% se encuentra cursando una carrera de formación en educación en un instituto del interior del país. Por último, en 2018, un 75.2% del total de matriculados en alguna de las carreras de formación en educación son mujeres, siendo esta una característica estructural (CFE, 2018).

Los datos estadísticos presentados dan cuenta de una Formación Docente en crecimiento en todo el país en sus distintas ofertas de carreras y en los distintos institutos. Si a esto le sumamos el hecho de que se está transitando por un proceso de

universitarización⁵ de la Formación Docente, en el que se están tomando decisiones a nivel político, y en el que los insumos académicos son atendidos como relevantes para configurar un nuevo sistema de la Formación Docente nacional, esta tesis cobra sentido estratégico en la política educativa de la educación superior nacional. Cabe hacer una breve referencia al proceso de universitarización de la Formación Docente en Uruguay puesto que representa el contexto socio-político-académico dentro del que sitúa el problema de investigación de esta tesis.

Tal como lo explica Mancebo (2019) la universitarización de la formación docente inicial en Uruguay tomó el camino de pretender crear una universidad de la educación que incorporara todas sus carreras, las equiparara con el sistema universitario y de esta forma alcanzara un nuevo *status* académico social. El gran primer impulso se manifestó a través de la Ley General de Educación N° 18.437 (Ministerio de Educación y Cultura, 2009) que creaba el Instituto Universitario de la Educación. En su artículo Mancebo hace foco en las transformaciones institucionales de la Formación Docente en Uruguay entre 2005 y 2019 y presenta un proceso de universitarización que logró avanzar en tres dimensiones: “el status jurídico, el ejercicio de autonomía y cogobierno, y el cumplimiento con las funciones universitarias clásicas” (Mancebo, 2019: 88). No obstante, la autora señala que el proceso se vio “amortiguado” por cuatro factores a saber:

...la falta de acuerdo parlamentario para sancionar la ley orgánica que permitiera concretar la universidad, la dependencia de la trayectoria histórica de las instituciones de formación docente, la alteración de poder que la irrupción de la nueva universidad significará a nivel del sistema educativo en general y del de educación superior en particular y, por último, el estilo incrementalista de elaboración de políticas educativas que ha caracterizado a los gobiernos del Frente Amplio.

Es que tal como lo establecen Antelo y Repetto (2005) citadas por Rama ((2017) la Educación Superior en Uruguay históricamente ha presentado una característica de lógica sistémica fragmentada muy difícil de superar: por un lado el sector universitario (con la Universidad de la República y Universidades privadas) y por otro lado, el sector

⁵ En términos generales “universitarización” supone “la intencionalidad de tránsito por una trayectoria cuyo resultado es el de formar parte de una institución universitaria con una currícula adecuada a dicho nivel” (Clavijo, 2016: 2). Este concepto es un proceso de carácter diverso e implica necesariamente “la incorporación de rasgos propios de la universidad”, en el caso uruguayo específicamente -dada su hegemonía, los de la UdelaR- (Suárez 2016: 94).

no universitario, también llamado terciario (donde se ubica la Formación Docente de la ANEP).

Dentro de este contexto de proceso de universitarización de la Formación Docente uruguaya está posicionada esta tesis que pretende aportar a una política educativa nacional que, no solo tendría que atender los insumos académicos cuantitativos y de macro-análisis de lo socioeducativo, sino incorporar los aportes desde el micro-análisis institucional y en este caso, acerca de la cultura escolar material.

4. Hacia dónde se dirige la investigación

De acuerdo con el problema planteado, se formulan las siguientes preguntas que se consideran fundamentales para el desarrollo del problema de investigación:

En los institutos de formación docente inicial del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo: ¿Cuáles son las características principales de la cultura escolar material en cuanto al espacio-tiempo escolar en la formación docente inicial de magisterio y profesorado en distintos centros? Y en este mismo sentido, ¿qué señales hay de la configuración de nuevas culturas escolares en la formación de maestros y de profesores en el Uruguay de inicios del siglo XXI?

Los siguientes *objetivos* son la guía de este proyecto de investigación:

Objetivo general: Caracterizar la cultura material escolar de la formación docente magisterial y del profesorado en el Uruguay, en cuanto a su estructuración a partir de la formación terciaria que brinda el servicio público y nacional (ANEP-CODICEN- Consejo de Formación en Educación).

Objetivos específicos:

1. Describir analíticamente la cultura material escolar material en y de algunos institutos y un centro de formación docente inicial de magisterio y profesorado del sistema educativo público y nacional, a través de la imagen fotográfica de los significados del espacio-tiempo escolar.
2. Comparar los casos seleccionados de institutos y un centro de Formación Docente en Uruguay en cuanto a la materialidad de su cultura escolar en función de su propedéutica (magisterio o profesorado).

3. Identificar modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente magisterial y de profesorado en Uruguay a principios del siglo XXI.

Esta investigación se establece como supuesto y punto de partida del análisis que el espacio-tiempo escolar configura la cultura material y simbólica, por lo tanto, es estructurador de la cultura escolar. En este sentido, se considera que desde inicios del siglo XXI se han dado permanencias y cambios que se hacen visibles a todo nivel (estructural, de funcionamiento, de manejo de tiempos y espacios escolares e inclusive de prácticas escolares) de las instituciones educativas involucradas. Los institutos de formación docente inicial del Consejo de Formación en Educación en el Uruguay no serían una excepción a este proceso. Se considera que el Plan 2008 ha sido un fuerte disparador de este proceso de cambio en la formación docente inicial en el Uruguay. Este Plan presenta una distribución de la carga horaria a nivel de horas aula de docencia directa⁶ muy alta: Formación Magisterial 117 horas y Formación de Profesorado promedio de 125 horas según especialidad (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007: 24). Este aspecto otorga una fuerte presencia del estudiante en la institución, que se organiza en jornadas de lunes a viernes en tres turnos (matutino, vespertino y nocturno). A su vez, los estudiantes en contra turno asisten a la Práctica Docente. En la formación magisterial en primer año es de 40 horas anuales, en segundo y tercer año de 12 horas reloj semanales y en cuarto año de 16 horas reloj semanal, con un promedio de treinta semanas por año, toda la carrera tiene una carga de 1240 horas de Práctica Docente. En cuanto al Profesorado, a partir de segundo año la Práctica Docente se corresponde con la Unidad Didáctica Práctica Docente de la especialidad que estudia, lo que es muy variable. Si la carga promedio es de 3 horas semanales mensuales durante treinta dos semanas por año, sería de 288 horas semanales mensuales al año (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007: 26).

La carga horaria de los estudiantes, y en consonancia, de los docentes de la Formación Docente magisterial y profesorado dentro del marco normativo del Plan de referencia, genera alta permanencia en la institución: no solo para la asistencia a las clases de docencia directa, sino en la espera para asistir a los centros educativos de Práctica Docente. El estudiante tiene jornadas de institucionalización diaria con un

⁶ Las cargas horarias son horas semanales mensuales de 45 minutos y se tradujeron a cursos anuales.

promedio a 8 horas reloj. Cuando el estudiante asiste a su Práctica Docente, que es un liceo (de Enseñanza Media) o una escuela (de Enseñanza Primaria), el estudiante continúa institucionalizado bajo una currícula espacio-temporal.

5. Supuestos que subyacen al problema de investigación

Vale la pena reiterar que en esta tesis se establece como supuesto y punto de partida del análisis que el espacio-tiempo escolar como parte de la cultura escolar material y simbólica de la formación magisterial y de profesorado en Uruguay, tiene una relación dialéctica de estructuración de la cultura escolar. A su vez, este supuesto se refuerza teóricamente con la idea de que la formación magisterial y de profesorado en el Uruguay presenta diferencias sustantivas en su cultura escolar. Específicamente, en cuanto a su cultura escolar material. Se considera que se podría establecer que está claramente diferenciada en cuanto a la materialidad cultural en las instituciones educativas. Muchas veces, esta materialidad no es visible, o simplemente es eludida. A decir de Augustowsky (2010: 40) “en el mundo vivimos rodeados de objetos y es muy impresionante cómo la bibliografía pedagógica los elude; se habla de las ideas y no de las cosas”. Estas cosas van configurando una cultura escolar que estructura un modo de ser, actuar, pensar y sentir profesional docente y que distingue a maestros y profesores en el Uruguay. Otro supuesto que complementa el anterior es que esta identidad profesional diferenciada y diferenciadora no tiene su origen en la actualidad, sino desde la gestación de las instituciones educativas de la Formación Docente en Uruguay. En el siglo XXI se mantiene la diferenciación profesional y se agudiza en su manifestación en cuanto a la materialidad visible a nivel institucional. Esto ha generado nuevas culturas escolares que van tomando formas particulares para la formación inicial magisterial y de profesorado. Un claro proceso de reproducción social y cultural se viene dando desde el siglo XIX en la Formación Docente uruguaya en cuanto a la cultura escolar y por ende, a la cultura escolar material diferenciada, magisterial y de profesorado.

Un aspecto que se considera en esta tesis, pero que no es central en el problema de investigación, es el papel que tiene la implementación de un Plan de Estudios en una formación profesional. Un Plan de Estudios conlleva permanencias y cambios que se hacen visibles a todo nivel (estructural, de funcionamiento, de manejo de tiempos y espacios escolares e inclusive de prácticas escolares) de las instituciones educativas involucradas. Los institutos de formación docente inicial del Consejo de Formación en

Educación en el Uruguay podrían no ser una excepción a este proceso. Quizás, el Plan 2008 ha sido uno de los tantos posibles disparadores de este proceso de permanencias y transformaciones en la cultura escolar en la formación docente inicial en el Uruguay. Las transformaciones estarían vinculadas a una nueva distribución, organización y sentido de lo espacio-temporal dentro de las instituciones en función de su propedéutica. La permanencia de la materialidad solo sería el aspecto visible de una transformación profunda de lo espacio-temporal que generó nuevas culturas escolares vinculadas a la formación magisterial y de profesorado. Es decir, que se tiene el supuesto que más allá de que se mantenga una cultura escolar hegemónica de la Formación Docente uruguaya, ésta a través de la materialidad, expresaría diferencias sustantivas entre la formación de maestros y profesores. No obstante, en esta tesis no se pretende indagar ni el papel ni la posible incidencia del Plan 2008 en la cultura escolar material de la Formación Docente a inicios del siglo XXI, su presentación es solo con el fin de contextualizar normativamente el objeto de estudio y el problema de investigación. Este segundo supuesto planteado es para que se comprenda las concepciones que están presentes en el planteo de los interrogantes de trabajo.

Capítulo 1. El proceso de institucionalización de la Formación Docente uruguaya y la cultura escolar material

En este capítulo se pretende dar cuenta de forma breve, pero con todos los aspectos teórico-conceptuales más relevantes para esta tesis, del primer eje estructurador del marco epistémico propuesto: el proceso de institucionalización de la Formación Docente en el Uruguay. Se inicia con la presentación de algunos antecedentes históricos. Luego, se transita desde la génesis fundacional del magisterio y profesorado nacional hasta inicios del siglo XXI. La intención es denotar cómo ciertos organizadores de base continúan vigentes y de qué forma han configurado una cultura escolar propia que alcanza la cultura escolar material. Por esto, se hace un breve recorrido por aspectos de la materialidad de la cultura escolar en el sistema educativo público uruguayo.

1.1. Algunos antecedentes desde la historia de la educación uruguaya

En primer lugar, es fundamental hacer referencia a la obra de José Pedro Varela *La Educación del Pueblo* (1874), específicamente al *Parte V. Instrumentos de la Educación* del Tomo Segundo. En el capítulo XXXIII detalla aspectos centrales de la cultura escolar material de las escuelas de la época. Describe las malas condiciones en que se encuentran los edificios escolares y cómo esto puede afectar la salud de los niños. Señala la necesidad de espacios verdes abiertos adjuntos a los edificios escolares. Hace hincapié en la disposición de todo lo que supone el edificio y los salones en el terreno escolar, inclusive la distancia del ruido y el polvo de la calle. Recurre al modelo descrito por Sarmiento a partir de sus viajes a Estados Unidos y Alemania y recorrida por tales escuelas. Cuando hace referencia a las grandes escuelas urbanas con alto número de población estudiantil plantea la importancia de la ornamentación manteniendo el equilibrio entre el buen gusto y la austeridad. En cuanto a los salones de clase resalta la relevancia de la forma de paralelogramo, la necesidad de lo espacioso, lo ordenado, lo ventilado y lo luminoso. Atiende con igual dedicación a dar indicaciones para la habitación del maestro que sugiere que no sea en el predio escolar, sino adjunto a éste. Por último, la importancia de un cerco perimetral en la escuela por la seguridad de los niños. En el capítulo XXXIV se dedica especialmente a los “útiles y aparatos”. Allí

en primer lugar trabaja el tema de los bancos y asientos escolares. Detalla cómo debería estar construido el banco teniendo en cuenta la salud corporal (higiene) del niño en función que él establece como ejemplo que un niño de diez años no puede estar más que una hora sentado y cuatro horas (en total) detenido en el asiento escolar.

Estos capítulos de la obra vareliana son un aporte sustantivo como aporte desde la Historia de la Educación uruguaya. Da cuenta de la relevancia que desde el siglo XIX se le otorga a la materialidad de la cultura escolar. Asimismo, este trabajo posibilita ver la relación que se establece entre el espacio y tiempo escolares. Varela no analiza solamente los espacios escolares y sus características, sino que va detallando posibilidades, mejoras, es decir que va generando un hilo conductor entre el mundo del ser y del deber ser de la cultura escolar material. Inclusive, sus descripciones son tan detalladas y exhaustivas que casi son fotografías mentales producto de una observación científica.

Otro antecedente a tener en cuenta es la obra de Julio Castro (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación* publicado originalmente en 1942. En el capítulo “Un símbolo de la Pedagogía tradicional: el banco fijo” Castro realiza un magistral análisis de la cultura escolar material. Inclusive señala la importancia de desentrañar el trasfondo doctrinario de las prácticas escolares cotidianas y de los elementos materiales que las acompañan. Pone luz empírica a enfoques exclusivamente teóricos de las prácticas escolares. El símbolo del banco fijo de una pedagogía tradicional basada en la pasividad e inmovilidad del alumno es denunciado cristalinamente en esta obra. Quietud y silencio; oír y contestar. En definitiva, el alumno era dejado solo fomentándole un individualismo extremo. Esto conducía a una competencia entre los alumnos que se exacerbaba frente a un maestro que la fomentaba. Se dedica a hacer una descripción del mobiliario escolar de la época sugerido por higienistas y pedagogos. En este trabajo producto de una observación empírica y estudio documental por parte de Castro, hace un recorrido de los fundamentos antropológicos, psicológicos, fisiológicos y pedagógicos para que los bancos fijos fuesen construidos de aquella manera. Cierra su crítica y denuncia llegando a afirmar que el niño no era concebido como sujeto sino como “cosa”. En el capítulo “El banco fijo en la Escuela Nacional” da cuenta del mobiliario escolar del Uruguay en el siglo XIX con el conocido tránsito desde el “banco Varela” (que lleva el nombre de Jacobo Varela creador del

banco nacional) hasta otras versiones de banco como “banco Varela reformado” o el “Triunfo automático”. Todos estos respondiendo a la Pedagogía tradicional. En los siguientes capítulos hace todo un desarrollo de los cambios en el siglo XX. Específicamente, está presente de una nueva propuesta de “mesa colectiva” para sustituir el “banco fijo”. El aporte de esta obra es cómo Castro va desarrollando los fundamentos desde distintas disciplinas del campo educativo para presentar una nueva concepción para la construcción de una cultura escolar y su materialidad. A partir de un objeto material como lo es el banco escolar realiza un recorrido por el desarrollo de la Pedagogía entre los siglos XIX y XX. Pero este recorrido lo acompaña con observación empírica y dato empírico. Para esta tesis su obra representa un mojón intelectual del vínculo entre la teoría y la práctica, de la cultura escolar y la cultura escolar material y de una visión desde las Ciencias de la Educación que sobrepasa lo contemporáneo, no quedándose solo en la crítica y la denuncia sino también en la propuesta.

1.2. Génesis y aspectos fundacionales de la formación magisterial y del profesorado

1.2.1. La formación magisterial y la matriz normalista

La matriz normalista representó, y sigue representando en la actualidad para la formación magisterial latinoamericana, el lugar a donde se llega por su poder explicativo y justificativo de los procesos de institucionalización de los sistemas educativos nacionales y públicos. Específicamente, entre los años 1875 y 1889 la formación magisterial uruguaya plasmó de forma definitiva su permanencia institucional. Cabe aclarar que esto no significa que se desconozca su antecedente histórico fundacional. Todo lo contrario: al indagar sistemáticamente ese período histórico, se alcanzó a definir estos quince años de la segunda parte del siglo XIX como aquellos en que se consolidó institucionalmente la formación magisterial normalista nacional como espacio público de forma definitiva (Delio Machado, 2009; Demarchi De Mila, 1996; Mena Segarra y Palomeque, 2011 y Palomeque, 2012).

El punto de partida está en indagar y problematizar si en la formación magisterial uruguaya en su proceso de institucionalización hacia la permanencia institucional, su “organizador de base” es la matriz normalista. Esta afirmación tiene como sustento teórico los antecedentes que se pueden encontrar desde el pensamiento anglosajón, francés, norteamericano y, especialmente de los países vecinos acerca de la

educación desde mediados del siglo XIX. Hunter (1998) de forma clara y erudita explica que se podría, desde una mirada reduccionista, hacer referencia a un telón de fondo de “dos principios subyacentes” que se presentan como antagónicos: uno derivado de la filosofía política y moral liberal, el otro de la teoría social “dialéctica” básicamente marxista. En el caso del liberalismo se concibe al sistema nacional de escolarización como la institución que es responsable de un proceso de autoformación democrática de individuos racionales. Por otro lado, hay una postura que refiere a una sociedad democrática que es la que “decide” cómo, cuándo, dónde y hasta dónde se configura el sujeto en pos de una comunidad regida por principios democráticos que lo trascienden y que hay que atender. La mayor contradicción aparente entre ambos enfoques está dada en focalizar la responsabilidad social en el juicio individual o en el juicio colectivo. No obstante, la diferencia no es tan sustantiva. A su vez, a estas dos posturas subyace un principio central: la construcción de un sujeto moral autorreflexivo y autorrealizado. Se propone magistralmente describir la realidad del sistema educativo en la modernidad exorcizando estos principios subyacentes:

Para emprender tal descripción, sin embargo, tenemos que liberarnos antes del hechizo del principio educativo. Para realizar ese exorcismo, será necesario expulsar nuestra creencia en las distinciones metafísicas entre lo ideal y lo real, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la historia. Eso supondrá, más en particular, aprender a tratar la adhesión al propio principio educativo como un fenómeno histórico. Tenemos que aprender a tratar la adhesión al principio (y específicamente al de la persona autorreflexiva y autorrealizadora) como una práctica emprendida por una categoría particular de individuo que persigue fines concretos. En otras palabras, tenemos que aprender a verla como una práctica histórica que ocurre junto con las prácticas de construcción de la escuela, en el mismo nivel moral y en el mismo paisaje histórico. Sólo así podremos plantear adecuadamente la cuestión de qué clase de relación existe entre (la adhesión a) los principios de la educación y la organización de la escuela (Hunter, 1998: 29).

En el proceso de rastreo histórico del origen del normalismo se pueden señalar algunos antecedentes histórico-filosóficos, a saber:

a) *La influencia anglosajona-norteamericana.* Esta tuvo como representantes a: Wilhelm von Humboldt (1767-1835), John Stuart Mill (1806-1873), David Stow (1793-1864). La autonomía de la moral es presentada como el elemento clave para la construcción de la personalidad autorreflexiva y autorreguladora. Su preocupación es por la democracia a partir de un Estado con paternalismo político por la formación de los niños. Claramente, está la raíz de una matriz normalista que lejos de referir a una formación propiamente dicha, se presenta como normalizadora de sujetos que por sí

mismos no logran ajustarse al nuevo proyecto de sociedad moderno burgués del siglo XIX. Esta concepción de la educación se extendió hacia Estados Unidos.

En cuanto a los enfoques marxistas, que presentan un análisis sociológico e histórico de la organización disciplinar del sistema escolar, se pueden establecer algunos lineamientos de su aporte: la escuela moderna es resultado de la construcción de la burguesía para lograr el control social; el objetivo de la educación formal es el disciplinamiento del proletariado para la nueva forma de producción el mercado laboral capitalista; la función social de la educación es asegurar la reproducción de una ideología dominante que se plasma en un modelo de dominación de tipo burocrático. No obstante, se señala la posibilidad de la resistencia y de una “salida” consciente a tal proceso de inculcación inconsciente. Ese papel lo tiene el docente como trabajador intelectual transformador según Giroux (1989).

Resulta interesante hacer referencia a la crítica de Hunter (1998) en relación a ambos enfoques que según él están dominados por el “hechizo educativo”. Reclama la necesidad de eliminar la creencia entre el mundo del ser y del deber ser vinculado al sistema educativo; y tratar “al propio principio educativo como un fenómeno histórico”.

Según Hunter (1998) tanto la teoría liberal como la marxista, de origen anglosajón, presentan una práctica de abstracción analítica. Las categorías analíticas que plantean no son en realidad principios subyacentes del sistema escolar histórico. Ambas establecen principios que tienen más que ver con un ideal de educación que con un análisis contextualizado de esta. El punto central es su fuerte crítica a toda teoría que le otorgue al sistema escolar el papel de ser instrumento para la autorrealización del sujeto colectivo (la clase obrera, la comunidad democrática). Las virtudes democráticas y liberales son resultado de una organización burocrática y de una pedagogía pastoral: “... a través del cual los Estados conceptualizaron y organizaron ese masivo y continuo programa de pacificación, disciplina y formación responsable de las capacidades políticas y sociales del ciudadano moderno” (Hunter, 1998: 86). El despliegue del sistema educativo en nuestra región fue, según él, más por la gestión contingente (improvisada incluso) de decisiones burocráticas mezcladas con lo pastoral, lo que a su vez se relaciona directamente con el desarrollo del normalismo.

b) *La influencia francesa.* El siglo XIX en Francia representó un campo de lucha

ideológica. De acuerdo a Puiggrós, José y Balduzzi (1988: 51) "... podría afirmarse que la burguesía realiza la tarea de dar forma doctrinaria a las ideas que desde siglos antes venía gestando". La burguesía pone su atención sobre la educación intentando colocar al sistema educativo al servicio del modelo de producción capitalista tanto en lo ideológico, lo político como en lo técnico, y todo esto gestionado administrativamente por el Estado. En el mundo estrictamente académico, y en consonancia con los intereses de la burguesía incipiente, surge la corriente filosófica del positivismo francés. La obra de Augusto Comte (1798-1857) trazó un camino intelectual de razón explicativa que le otorgaba sentido al mundo capitalista que comenzaba a dar señales de desorden social y moral. Una influencia que se construye en un proceso intelectual que alcanza finalmente su máximo esplendor en el análisis del sistema educativo con Emilio Durkheim (1858-1917) quien plantea la ruptura con el ideal educativo y con fines ideales para la educación. Él utiliza la expresión "sistema educativo" más que "educación", y de esa manera contextualiza la acción educativa como sistema relacionado con los demás sistemas político, cultural, social, económico y religioso. Su análisis se aleja de todo proceso filosófico puro de análisis de lo educativo. Él trabaja y presenta postura acerca de cómo concebir al alumno, cómo debe ser la tarea del docente, los contenidos a enseñar y el papel del Estado en materia de educación. Cada uno de estos aspectos es planteado con ejemplos históricos a partir del método comparativo de análisis documental histórico (Durkheim, 1990). No obstante, cabe preguntarse: ¿este planteo logra superar el nivel de abstracción del liberalismo y del marxismo anglosajón? La respuesta es no. Una vez más se deja entrever un antecedente al normalismo como necesidad social pero que emana desde la concepción de un pensador. La sociedad la concibió como más allá de los individuos, con vida propia, con sus propias leyes de funcionamiento. La sociedad supone orden y cohesión social. La educación es el medio que se sirve para lograr estos fines. El individuo debe adaptarse a la sociedad y su condición humana depende de este logro, es el Estado el que debe controlar que el sistema educativo formal cumpla con este objetivo. Y la libertad conjugada con la moral conduce a este proceso de integración social:

Por tanto, la disciplina es útil, no solo en beneficio de la sociedad y como medio indispensable sin el que no podría haber una cooperación regular, sino en beneficio del mismo individuo. Por ella, aprendemos esta moderación del deseo, sin la que el hombre no podría ser feliz ... La regla, dado que nos enseña a moderarnos, a dominarnos, es un instrumento de liberación y libertad (Durkheim, 2002: 69).

El normalismo es señalado y asumido como la matriz necesaria y suficiente en el sistema educativo para que haya eficacia social. Una vez más se le impone una mirada a lo educativo. El docente en su papel de misionero (con misión encomendada desde la sociedad) de los sujetos para que se adapten a los principios democráticos pasa a ser fundamental:

No es del exterior que el maestro debe esperar que proceda su autoridad, es de sí mismo, tan sólo se la proporcionará un íntimo convencimiento. Ha de creer, no en sí, desde luego, ni en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su labor y en lo trascendental de su cometido. Lo que presta tú" fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin género de duda, el alto concepto que tiene de su misión; efectivamente, habla en nombre de un dios del que se cree, del que se siente más cercano que la multitud de los profanos. El educador laico puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a éste. Él también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad (Durkheim, 1990: 85).

c) *La influencia argentina.* Este antecedente es el más directo y su relevancia en el proceso fundacional y de institucionalización de la formación magisterial uruguaya es sustantiva y va de la mano de la instauración del normalismo en la formación docente argentina:

Durante las colonias y buena parte del siglo XIX, los sujetos que ejercían la docencia se formaban en una "pedagogía espontánea". Era una tarea ejercida por maestros "empíricos", muchos de ellos religiosos o laicos que cumplían esa tarea entre otras, en general dotados de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia. Pero a mediados del siglo XIX, con la construcción del sistema escolar, sus impulsores —en especial Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso— evaluaban como inadecuados a los docentes previos, y montaron desde el Estado nacional un complejo sistema de formación, que pasó a la historia con el nombre de "normalismo" (Birgin, 2012: 31).

La comprensión de este camino hacia el normalismo y su instauración como matriz fundacional Palomeque (2011: 505) la señala como obra de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) a partir de la década de 1850. Su concepción de la educación popular como fundamento de la democracia tenía como base la necesidad de educar al pueblo para que fuese libre. La ignorancia la concebía como causa del atraso social y económico y de los desórdenes políticos. Él planteó la necesidad de estructurar el sistema educativo desde lo legal hasta lo burocrático (Abadie Soriano, 1962). También cabe mencionar a Juana Paula Manso (1819-1875):

Manso y Sarmiento confluyeron en su intención del desarrollo de escuelas para la formación de maestros laicos, profesionales y republicanos, y la incorporación del modelo educacionista y reformista norteamericano. Los últimos años de Manso coincidieron con la instalación de las primeras escuelas normales argentinas (Frota

Martínez de Schueler y Southwell, 2011: 151).

Pineau (1997) hace un aporte sustantivo acerca de cómo se dio un tránsito entre un “imaginario civilizatorio” hacia un “imaginario normalista”. Sarmiento en 1874 asumió el cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y comenzó a llevar adelante su proyecto educativo nacional, cuyo lema puede establecerse como: “civilizar a la barbarie” y la propuesta fue establecer un sistema educativo formal y burocratizado. La obligatoriedad (y por consiguiente gratuidad) establecida en la ley N° 888 estaba dirigida especialmente hacia la clase popular. Este proceso civilizatorio implicaba agentes civilizadores: los maestros. Frota Martínez de Schueler y Southwell (2011) describen de forma exhaustiva el proceso de instauración de la formación magisterial en la Argentina a partir de la legislación referida. A nivel provincial se tendió a regular las formas de reclutamiento y selección de maestros públicos y los mecanismos para su inspección y control tanto en el ámbito de la enseñanza pública como privada (particular). Se incorporó la idea del maestro como ejemplo moral y social. Al maestro se le exigía desde el sacrificio económico y material hasta la misión de ser los representantes de los ideales y valores de la sociedad en relación a la constitución de una idealizada nación. Para lograr plasmar el modelo francés, ya Sarmiento durante su presidencia, había fundado una red de escuelas normales en todo el territorio en manos del Estado nacional y había traído a la Argentina un grupo de maestras norteamericanas de forma tal de lograr un cambio demográfico-cultural, difusión de las ideas de la Ilustración y propagadores de la pedagogía moderna. Pero este modelo civilizatorio generó rápidamente una posible evaluación de fracaso: la estructura burocrática no lograba funcionar como se había previsto. Esto quedó plasmado documentalmente en el *Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires*” de 1882 en el que el “imaginario normalizador” ya estaba presente coexistiendo con el “imaginario civilizatorio”. Puiggrós (1990: 79) refiere a Violeta Nuñez quien “sostiene que la Escuela Normal de Paraná es definida como garantía de formación de maestros y como modelo normalizador de la educación primaria. El maestro normal sostendría tal discurso, encarnándolo” pero cobró mayor fuerza al legislarse en 1886 las bases de la Escuela Normal Superior: las maestras asistirían a las Escuelas Normales elementales y los profesores a las Escuelas Normales superiores. La matriz normalista de esta forma se fue constituyendo en una matriz para generaciones de maestros. Normalizó no solo sus

prácticas educativas, sino la metodología de enseñanza, los actos cotidianos de los docentes, y posicionó al docente como funcionario estatal y por tanto, como uno de sus principales representantes. Se logró homogeneizar el cuerpo docente magisterial que tenía en sus manos los niños de la escuela primaria común y masiva. De esta forma poco a poco se incorporó la mujer como la principal figura de maestra. El reclutamiento alcanzó los sectores medios y bajos de la población femenina que vio una oportunidad de inserción en el mercado laboral con dignidad social y moral. Esto fue construyendo una imagen política y social del docente magisterial: servidores estatales que representan la moral ciudadana en su máxima expresión de desinterés material. La formación docente magisterial uruguaya recibió directamente esta influencia argentina. Birgin sintetiza de forma magistral este proceso que construye las “posiciones docentes” (concepto desarrollado por Southwell, 2011, 2013 y Southwell y Vassiliades, 2014) de fines del siglo XIX:

En síntesis, el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario de Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación. La dinámica de género... tuvo un lugar estructurante (Birgin, 1999: 27).

1.2.2. El sistema educativo nacional como espacio público normalizador

Uruguay no estuvo ajeno al proceso de modernización del siglo XIX; y el núcleo básico de este proceso de organización social fue la escuela pública como parte del Estado y el normalismo que la caracterizó:

El normalismo es una corriente pedagógica surgida en Europa a medida que se consolidaban los Estados nacionales en el siglo XIX. Implicaba un sistema de enseñanza con un formato establecido –específicamente las Escuelas Normales–, cuyo fin era formar docentes para la escolarización primaria (Fiorucci y Southwell, 2019: 247).

Tal como continúan explicando Fiorucci y Southwell (2019) las Escuelas Normales representaban la institución a través de la que se pretendía lograr una producción de educadores de forma continua para mantener un sistema público de instrucción que tuviese formación homogénea a nivel nacional. El papel de la escuela pública y nacional era eje principal para que los niños tuvieran la misma lengua, valores y cultura, lo que era considerado la base de la formación de nacionalidad. El magisterio nacional cumplía este papel de transmisor de este modelo homogéneo de nacionalidad. Tal como lo desarrolla Pineau (2019), el modelo de homogeneización se afianzaba “con un discurso

de modernización cosmopolita” (p. 152) que la maquinaria escolar ejecutaba con el fin de eliminar las diferencias de origen de los alumnos.

La escuela –y por ende, la formación magisterial institucionalizada dentro de la órbita estatal-, nació como célula madre de un sistema educativo nacional en el último cuarto del siglo XIX y se terminó de consolidar en el siglo XX. Al respecto, José Pedro Varela (1845-1879) expresó:

La organización social no se concibe sin que exista una administración pública. Para la conservación del orden social necesitamos que exista un poder público, encargado de garantizar el pleno goce de los derechos y especialmente de reprimir los abusos de la fuerza, del mal y de la ignorancia” (Varela, 1964: 88).

Dentro de este marco que Demarchi De Mila (1996) denomina como “sistema educativo nacional como espacio público normalizador”, el maestro se perfiló como la figura central en el proceso de homogeneización de la población en relación a valores y normas básicos para la integración social. En esta línea de pensamiento es que José Pedro Varela en 1874 dedica el capítulo XXXIX a las Escuelas Normales y el capítulo XXXVII a los maestros en su obra *La educación del pueblo*. Allí refiere a una relación de implicancia entre maestros, escuela pública y Escuelas Normales. Demarchi De Mila (1996) hace una selección de citas de la obra referenciada que dan cuenta de cómo José Pedro Varela concebía formación magisterial y la función social del maestro: En cuanto a las Escuelas Normales, él expresa que es un lugar donde “los jóvenes que tienen disposiciones naturales, puedan adquirir la ciencia y, el arte de enseñar”. Estas instituciones, agrega, permitirán “hacer de la enseñanza, un empleo permanente” pues “sirven para probar la vocación de los discípulos por la vocación para la que forman” (Varela, 1910: 352). Varela concebía el maestro como “el instrumento principal, el muelle real de la enseñanza”, y el trabajo de enseñar lo conceptualiza de esta forma:

Ninguna misión es más grande que la del maestro de la escuela ... deja huellas imperecederas en la Sociedad; moldea digámoslo así, el porvenir, formando nuevas generaciones ... Sus hábitos imitados por el niño, sus ideas impresas en la blanda cera de la inteligencia infantil, gobiernan la sociedad, se transmiten de generación en generación, se perpetúan a través de los tiempos ... La filosofía moderna empieza a presentir que en épocas lejanas la historia futura de los pueblos podrá predecirse: tales causas producirán tales hechos. Si esto sucede será el conocimiento de los maestros la base de toda predicción exacta. Sepamos bien lo que son los maestros de un pueblo y sabremos lo que será la Sociedad cuando la generación que se educa llegue a dirigir la vida social (Varela, 1910: 324).

Esta concepción del maestro como “apóstol”, “misionero”⁷, y responsable del orden social y su reproducción intergeneracional, enmarcado en una concepción del mundo positivista y con influencia del paradigma liberal, se plasma en legislaciones cuando en marzo de 1876 José Pedro Varela es nombrado Director de Instrucción Pública. D’Auría (1964) hace una secuencia histórica de los hechos sucedidos en relación a la formación magisterial: En marzo de 1876 Federico E. Balparda propone la formación de un Escuela Normal de Maestras. (Este proyecto será tomado por José Pedro Varela como modelo para justificar las Escuelas Normales). El 14 de julio de 1876, explica Delio Machado (2009) se aprueba el Reglamento que establece que las “Conferencias Pedagógicas”, quincenales y con carácter de actualización para los maestros capitalinos, son obligatorias. Esto denota la preocupación vareliana por el mejoramiento de la formación docente magisterial. El Decreto-Ley del 24 de agosto de 1877 (siendo el Gobernador Provisorio el Coronel Lorenzo Latorre) establece la escuela pública obligatoria y gratuita y plantea la creación de una Escuela Normal de Maestros y Maestras gratuita en la ciudad de Montevideo (artículos 42, 43 y 44). No obstante, de acuerdo a lo que establecen algunos escritos de José Pedro Varela, ésta no se estableció pues las condiciones no estaban dadas para ello.

El 24 de octubre de 1879 fallece José Pedro Varela y el 5 de enero de 1880 es nombrado como Segundo Inspector Nacional de la Dirección General de Instrucción Pública. Jacobo Varela (1840-1900). Éste se propone abrir un Internato Normal de Señoritas y para ello recorre el interior del país difundiendo su próxima apertura. En la campaña el plantel docente era deficitario desde todo punto de vista: no había suficientes maestros y quienes ejercían no poseían en su mayoría titulación (Delio Machado, 2009). A su vez en 1882, viaja a Buenos Aires junto con Alfredo Vázquez Acevedo y José Ellauri como delegado al *Congreso Pedagógico Internacional*

⁷ Cabe mencionar la investigación de Bordoli (2015) en la que se analizan las representaciones e imágenes del maestro normalista en el surgimiento de la escuela pública en Uruguay en el segundo tercio del siglo XIX a través del estudio de documentos de época: “En este marco la figura del maestro es construida como un misionero laico vinculado al Estado que tiene en sus manos la noble causa de ‘civilizar a los bárbaros’. Asimismo, el maestro requerirá de un conjunto de técnicas que posibiliten su tarea educativa y de enseñanza, su tarea de transmisión e intervención sobre los otros. Su ejemplo moral, sus hábitos y buenas costumbres así como las lecciones de objeto operarán como mecanismos que garantizarán su eficacia” (p.66). De esta forma se aprecian las tres formas de representar al maestro normalista como misionero, funcionario y técnico.

Americano de Buenos Aires (que duró desde el 10 de abril al 8 de mayo) donde da una conferencia titulada *La educación de la mujer*. Esta conferencia fue considerada por la prensa argentina como notable. Este Congreso marcó un hito en la formación docente magisterial uruguaya pues los representantes uruguayos que asistieron compartieron con más de trescientos participantes de Bolivia, Chile, Paraguay, Brasil, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Estados Unidos y el Reino de Italia. Southwell refiere a este Congreso como de alta relevancia “para el desarrollo de los sistemas educativos de la región, (pues) avanzó en sistematizar la experiencia de escolarización desplegada hasta ese momento y contribuyó a anticipar debates claves del siglo que seguiría” (2013: 13). La autora además aclara que muchas veces se hace hincapié exclusivamente en las bases positivista y normalista en el origen de la formación docente rioplatense, pero que cabe señalar que este proceso (que sin duda tiene en este Congreso un hito histórico) supuso dos procesos simultáneos de constitución de las bases formales y materiales de los campos del saber pedagógico y del saber burocrático. Es decir, que es un proceso en el cual se construyeron las bases de la cultura escolar simbólica y material de la formación docente en estas latitudes.

Dentro de este marco de debates e intereses por la formación docente, el 15 de mayo de 1882 comienza a funcionar el Internato Normal para Señoritas, del que fue Directora la maestra María Stagnero de Munar (1856-1922). En 1891 se creó el Internato Normal de Varones dirigido por Joaquín R. Sánchez. A partir de 1900 pasan a ser Institutos y ya no albergan internos. La formación magisterial fue constante preocupación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y fue designado el Dr. Berra para encargarse de la asignatura Pedagogía. Este le otorgó una importancia sustantiva al componente moral dentro de los contenidos a enseñar: las buenas costumbres y la responsabilidad moral del maestro eran elementos centrales en su pensamiento pedagógico. “En las primeras décadas del siglo XX comienzan también a surgir los Institutos Normales en el interior del territorio nacional, para ocuparse de la formación inicial de los maestros, oficializándose el último en el año 1974” (Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE), 2013: 5).

Ahora bien, en este proceso de formación del sistema educativo nacional como espacio público normalizador en el Uruguay: ¿qué papel tenía la cultura escolar material? ¿Se presentaba como ajena o como elemento sustantivo? Estas interrogantes

se trabajarán al final del capítulo y son de relevancia para lograr abordar el problema de investigación.

1.2.3. La formación del profesorado terciario (no universitario)

La formación del profesorado, docentes del nivel secundario también llamado de enseñanza media, en Uruguay tuvo un camino independiente a la formación magisterial.

Como punto de partida del análisis se puede considerar el contexto presentado Romano: “El Uruguay de la década del 20 se caracteriza por la afirmación del “país modelo” que definió en sus elementos esenciales el impulso del primer batllismo. El imaginario colectivo que se construyó se caracterizó por un conjunto de rasgos integradores del “adentro”, al cual se denominó la “República batllista”” (2018: 16). Entre las características de este imaginario integrador Caetano (2011) señala: cierta estatización de la idea de “lo público”, una relación de primacía de “lo público” sobre “lo privado”, una matriz democrático-pluralista de base estatista y partidocéntrica, una reivindicación del camino reformista, la primacía del “mundo urbano, el cosmopolitismo de perfil eurocéntrico; el culto a la excepcionalidad uruguaya a nivel mundial, la exaltación del legalismo, el hincapié en los valores de seguridad y de integración social, entre otros. En el nivel terciario del sistema educativo uruguayo, la Universidad de Montevideo aparecía como la única institución de educación superior en el país, y como tal se la concebía como casi un sinónimo de “cultura del país”. Por lo tanto tenía un rol sustantivo en el imaginario de integración nacional. Dentro de este contexto, el impulso reformista en la Universidad marcó su agenda de discusión: el reclamo estudiantil de autonomía y cogobierno universitario fue uno de los ejes de debate. Simultáneamente, el Consejo de Enseñanza Secundaria era el órgano de gobierno de la Enseñanza Secundaria pública e integraba una sección de la Universidad de Montevideo, de la que dependía. “Estaba compuesto por un total de 23 liceos en todo el país, 3 en Montevideo y 20 en el interior. Después de la ley de creación de los liceos departamentales que promovió el batllismo en su segundo período se crearon liceos en las capitales de los 19 departamentos, logrando una expansión de la matrícula que comenzó a cuestionar el modelo fuertemente elitista del siglo XIX” (Romano, 2018: 17). En la década del veinte la Enseñanza Secundaria se transformó en foco de atención por su crecimiento matricular que de alguna forma no iba en consonancia con el modelo

de bachillerato preuniversitario que solo preparaba para el ingreso a las carreras profesionales liberales.

Pero al mismo tiempo se ponía en cuestión el modelo cultural sobre el cual se había asentado la construcción del Uruguay de las primeras décadas. El carácter cosmopolita y formal de la enseñanza comienza a ser impugnado por aquellos que consideran necesario establecer una vinculación más estrecha de la formación de la élite dirigente con la realidad nacional y sus problemas. De esta forma en la Universidad, el Parlamento y el Consejo Nacional de Administración comienzan a discutirse diferentes propuestas de reforma (Romano, 2018: 17).

En este debate participan nuevas figuras intelectuales de la época como Dardo Regules, Antonio M. Grompone, Horacio Abadie Santos, Gustavo Gallinal, Alberto Zum Felde, Emilio Zum Felde, Clemente Estable y Emilio Oribe. Real de Azúa afirma que esta generación que “asciende entre 1915 y 1920” es: “una generación segura de su país, heredera en buena parte, del magisterio de Rodó y ‘culturalista’...” (1964: 35). “Además del magisterio de José Enrique Rodó, esta nueva generación había sido influenciada por la figura de Carlos Vaz Ferreira, quien se tornó una fuente de consulta casi obligatoria para los temas educativos” (Romano, 2018: 18). Entre los acontecimientos que marcaron esta época se pueden señalar: Primer Congreso Nacional de Profesores (1925), acceso de Vaz Ferreira como rector de la Universidad (1928) y el Congreso Universitario Americano (1931). El Primer Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria en Piriápolis (1925) representó un evento que marcó un hito un momento importante en las discusiones sobre la enseñanza secundaria. Fue organizado por la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios por iniciativa de Adolfo Berro García y Antonio M. Grompone. Entre las temáticas tratadas se pueden subrayar: 1. El planteo por parte de Grompone (1925) del estudiante adolescente como objeto de la enseñanza secundaria que presenta características diferentes a las que presenta el estudiante de la niñez. Él defendió una pedagogía específica para la enseñanza media (Romano, 2018). 2. La diversificación después de primaria en tanto, la enseñanza secundaria puede ser para formarse para una salida profesional y/o para aumentar la cantidad de conocimientos sin otro fin que pensar e investigar con autonomía (Grompone, 1925). 3. La relación entre la enseñanza secundaria y la carrera universitaria: “Lo que principalmente asusta en los países latinoamericanos es el fetichismo de los títulos universitarios. Hay una carrera entusiasta detrás del título y, en general, desespera que los que terminan los estudios secundarios se dirijan fatalmente a cursar los estudios de Facultad y aspiren, por tanto, a

ser abogados, médicos, ingenieros o arquitectos, etc...” (Grompone, 1925: 16). De aquí señaló dos peligros posibles: sobreproducción de títulos lo que conlleva a crisis de profesionales y descrédito de otras posibles carreras por ejemplo las de oficios manuales. En este sentido, lo que queda claro en esta época es el debate en torno al papel de la enseñanza secundaria en el Uruguay y cuál es su vínculo con las carreras universitarias. Este debate es retomado en la década del treinta por una publicación del recién creado Consejo de Enseñanza Secundaria, la revista *Anales de Enseñanza Secundaria*, como publicación bimestral que incluye noticias, informes y resoluciones del Consejo. Se pueden señalar como propósitos de esta publicación: mantener informado al cuerpo docente de las actividades de la vida de la institución; brindar orientación pedagógicas y didácticas; otorgar datos para analizar los problemas liceales; vincular distintos liceos; y ofrecer a los trabajadores de la enseñanza una oportunidad de manifestar sus opiniones (CES, 1939). Cabe destacar entre sus publicaciones todo lo relativo a la reforma que estaba en curso y que logró la adhesión de un importante grupo de profesores que apoyaron la lista Autonomía y Reforma: una enseñanza secundaria que reflejara el sentir y la experiencia del profesorado. Esta era una reivindicación histórica de la Asociación de Profesores (Romano, 2018). Un nuevo plan de estudios que requería la formación de profesores para que tuviera éxito, lo que reivindicaba el punto de vista que planteó Grompone en el Primer Congreso Nacional de Profesores (1925) y en sus *Conferencias Pedagógicas* (1930). Cabe citar a Grompone:

...aquí y fuera de aquí hemos visto cómo por diferentes caminos se llega al mismo resultado y cómo lo que importa es cambiar el espíritu de la enseñanza y esperar la reacción por la influencia de las personas más que por la obra de un reglamento (Grompone, 1930: 40).

Tal como lo explica Romano (2018) esta tensión de la necesaria formación del profesorado nacional recién se resuelve en 1949 con la creación del Instituto de Profesores “Artigas” a partir de un proyecto de Grompone.

Todo este proceso de reforma de la enseñanza secundaria y de su directa consecuencia de la fundación de un centro de formación de profesores, a su vez fue de la mano de un fuerte expansionismo de la educación secundaria en las décadas del cuarenta y cincuenta como forma oportuna de ascenso social para las capas medias de la sociedad en el imaginario social. Si a esto se le agrega en el análisis la etapa denominada “nacimiento de la Universidad Moderna”, el proceso cobra un sentido

coyuntural completo. Es un momento histórico en el que: “La Universidad reabre sus cursos de enseñanza secundaria que cerró en 1877 por la ley de libertad de estudios. Estos fueron complemento y ampliación de los primarios y preparaban para el ingreso a las carreras profesionales”⁸. Por lo tanto, se denota con claridad el vínculo entre la enseñanza universitaria y la enseñanza secundaria en su origen. Una relación que se manifiesta cuando en la Ley Orgánica Universitaria de 1885 se establecen los fines para este nivel educativo: “... ampliar y completar la educación que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias”. A decir de Mallo (2013: 2): “De esta forma, como antesala de los estudios universitarios, nuestra educación media estuvo dirigida a la preparación de las elites para su ingreso a la universidad, como parte de un proceso de formación de dirigentes”. Queda claramente establecida una diferencia entre ser maestro “normalizador” y ser profesor. Tal como lo expresa Bordoli (2014: 251): “La génesis diferencial de la formación de los profesores con respecto a los maestros se caracteriza por su vocación autonómica y por su ubicación en la tradición universitaria de formación y desarrollo profesional”. El profesor de enseñanza secundaria tendría carácter de “catedrático” con lo que ello implica: profundo conocimiento disciplinar y cierto grado de formación pedagógico-didáctica. Esta formación docente específica era reclamada por los docentes de enseñanza media: En 1934 como resultado de los dos Congresos que Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria que se llevaron a cabo, los docentes elaboraron documentos en los que expresan la necesidad urgente de crear un “Instituto Normal de Profesores de Enseñanza Secundaria”. En este sentido:

Que este Instituto debe asegurar en el futuro profesor las siguientes cualidades: a) cultura secundaria completa, no especializadas de tipo humanístico; b) honda formación filosófica, con preferencia psicológica pedagógica general y particular; c) cultura técnica y especializada en el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar el profesor... Que este instituto debe otorgar el título de profesor de Enseñanza secundaria en cada una de las Secciones en que esté dividido, título suficiente para que la Sección de enseñanza secundaria dé preferencia a su poseedor en futura provisión de cátedras (Maronna, 1994: 50).

A partir de esta matriz diferencial es que la formación del profesorado de nivel secundario inició un camino que fue de la mano de la creación del Consejo de

⁸ De esta forma sucinta se relata el inicio de esta sustantiva etapa en la historia de la Universidad de la República, la página web institucional. Disponible en línea: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98#heading_287

Enseñanza Secundaria dispuesto por Ley el 11 de diciembre de 1935. Este paso legislativo dio lugar a un debate que se había generado a la interna universitaria: crear una sección secundaria y preparatoria dentro de la Universidad de la República. El nuevo Consejo desconcentrado que se creó primero, abrió un Curso de Pedagogía. Luego, el proceso se fue completando con la organización en 1944 y 1945 de la Sección Agregaturas y culminó con la Ley 11.285 de 1949 que:

...creó el Instituto de Profesores “Artigas”, sobre la base del proyecto presentado por el Prof. Antonio Grompone. Con la creación del IPA, la formación de profesores se constituyó dentro del Sistema Educativo Nacional en un espacio de construcción de saberes específicos para el ejercicio de la docencia en el nivel medio... (Mallo, 2013: 7).

El Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) tenía como cometido la formación técnica y pedagógica de los docentes del nivel secundario nacional (Grompone, 1956). La década del cuarenta del siglo veinte representó una etapa de esplendor en la enseñanza media en Uruguay. Los docentes de este nivel adquirieron un rol protagónico y se los concebía socialmente como un “especialista” en su disciplina, con actitud positivista y formación pedagógico-didáctica disciplinar. Esta formación profesional suponía un diseño curricular pensado y propuesto por Grompone (1952) que se mantiene hasta nuestros días: un núcleo de asignaturas de Ciencias de la Educación común a todas las especialidades de profesorado, un núcleo de materias vinculadas directamente con la formación en la disciplina y, la práctica docente relacionada a una Didáctica específica por especialidad que se realizaría en instituciones de nivel medio. “En esta matriz fundacional ya se ponía en evidencia un núcleo problemático central de la formación de profesores: la tensión entre lo Disciplinar y las Ciencias de la Educación” (Mallo, 2013: 18). Cabe señalar que esta propuesta de formación del profesorado se enmarcó dentro de un contexto de expansión de la matrícula en la enseñanza secundaria entre las décadas del treinta y cincuenta del siglo XX: “La cifra de estudiantes pasó de 11.343 en 1935 a 29.052 en 1950, como resultado de la multiplicación de los liceos en el interior del país y el creciente acceso de nuevos sectores sociales” (Nahum, 2008: 103). A su vez, de acuerdo a López y Mallo (2010) este proceso se enmarcó en un contexto histórico del siglo XX caracterizado por el auge desarrollista y la teoría del capital humano. Se justificó la inversión en educación como factor de desarrollo nacional y la figura del profesor pasó a ser central como “especialista” que lleva adelante su práctica sustentada en principios científicos que

deben ser adquiridos en instancias específicas. Su proceso de gestación estuvo vinculado no solo a un contexto nacional sino a otra institución que fue agente clave en marcar agenda educativa: la Universidad de la República. Dentro de este contexto el IPA abrió sus puertas en 1951 bajo la dirección a la que accedió por concurso el Dr. Antonio M. Grompone.

Ahora bien, en relación a la formación de profesores cabe atender algunas de las conclusiones a las que arriba Klein en su tesis doctoral: 1) La “historia oficial” que supone el mito del enfrentamiento Vaz Ferreira-Grompone, no tiene asidero documental. 2) “La formación de profesorado es causa y consecuencia del subsistema para el cual forma. Obviamente es consecuencia: forma según las asignaturas del subsistema, su concepción y el discurso dominante, es insertar al futuro docente en su labor como profesor. Pero también es causa porque consolida una visión que afecta la propia institucionalización del Consejo” (2011: 345). Lo que es claro es que, más allá de la dinámica del proceso de institucionalización de la formación de profesores centralizada en Montevideo desde 1977 la formación del profesorado en el interior del país se llevaba adelante en los Institutos de Formación Docente (IFDs) (Bordoli, 2014). Allí los estudiantes recibían cursos presenciales vinculados al núcleo técnico-pedagógico y rendían exámenes en carácter de estudiantes libres de las asignaturas específicas en el Instituto de Profesores “Artigas” en Montevideo. En 1962 se creó para la formación de los Maestros Técnicos y Profesores Técnicos el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET). Esta institución formaba a docentes técnicos en varias especialidades y su antecedente inmediato fue los Cursos Normales para la Formación de Maestros Industriales que fueron creados en 1919.

1.2.4. Otros pasos históricos en la institucionalidad de la Formación Docente

Durante la dictadura cívico-militar (1973-1984) en el Uruguay se llevó a cabo un proceso de desmantelamiento de la Formación Docente: La Ley N° 14.101 en 1973 suprimió los tres entes existentes que describimos en el apartado anterior y generó un ente que fue el Consejo Nacional de Educación (CONAE). Posteriormente, se crea el Instituto Nacional de Docencia (INADO) integrado por los Institutos Normales, el Instituto de Profesores “Artigas” y el Instituto Magisterial Superior (IMS). Este período se caracterizó por la persecución de los docentes y el impulso de un modelo de formación docente tecnicista como forma de control y de fragmentación institucional.

En el año 1985, y dentro del marco de la restauración democrática, por medio de la Ley 15.739 se creó el ente autónomo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Se retoman las tradiciones pre-golpe. La figura del docente y su profesionalización pasan a ser centrales en la Formación Docente. En este sentido, la Formación Docente se reorganizó y pasó a depender de una Dirección Ejecutiva como subsistema desconcentrado llamada Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFyPD), que dependía del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP. La formación del profesorado de enseñanza secundaria en el interior del país presenta una historia ligada a la de los institutos de formación magisterial que en la década del setenta ya estaban presentes en los distintos departamentos nacionales. De esta forma, y con la intención de extender la formación del profesorado en el país, los Institutos de Formación Docente (IFD) pasaron a ofrecer (además de la formación magisterial) la formación de profesorado bajo una modalidad semi-libre. El Plan 1977 posibilitaba al estudiante de profesorado del interior del país que de forma presencial cursase las asignaturas del denominado Tronco Común con los estudiantes de magisterio. Las asignaturas específicas a su especialidad de profesorado se rendían en el IPA como exámenes libres. Esta situación continuó luego de la restauración democrática en 1985, cuando el Plan 1986 retoma la formación semi-libre de profesores en el interior del país.

La DFyPD pasa por un proceso de conformación y estructuración que llega hasta la década del noventa del siglo veinte:

Por la Ley de Presupuesto de 1986 se crea el cargo de Director Ejecutivo del Área de Formación y Perfeccionamiento Docente y en agosto de 1987 se establecen por resolución de CODICEN sus atribuciones. En 1991 se crean las subdirecciones del Área Magisterial y del Área de Educación Media y Técnica.

A mediados de la década del 90 y en el marco del proceso de la Reforma Educativa llevado adelante por el CODICEN dirigido por el profesor Germán Rama, se crean los primeros Centros Regionales de Profesores (CERP). Estos son centros de formación inicial para docentes de educación media instalados en el interior del país.

El 13 de febrero 1997 por Acta 5 Resolución N° 2, se crean el CERP del Litoral en Salto y el CERP del Norte con sede en Rivera. A estos le siguen el CERP del Este con sede Maldonado en 1998, los CERP del Suroeste con sede Colonia y el CERP del Sur con sede Atlántida en 1999 y finalmente el CERP del Centro con sede en la ciudad de Florida en el año 2000 (Ángelo, 2007: 1).

Cabe aclarar que los CERPs no dependían de la DFyPD sino directamente de CODICEN, a través de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Su diseño curricular presentaba dos características diferenciales: 1) la carrera de profesorado duraba tres años, y 2) el título que se obtenía era por área de conocimiento y no por asignatura. En ellos se implementó un sistema de becas parciales y totales, y un régimen de residencia para los estudiantes. Los docentes recibían incentivos salariales y su trabajo docente se organizaba en cargos docentes y no en horas docentes. Se expresó como motivo principal para la creación de los CERP el bajo porcentaje de profesores titulados en el país, especialmente en el interior⁹. La intención era que con los CERPS en el interior del país se revirtiera esa situación. Vaillant hace referencia a la rapidez de la implementación de esta innovación institucional: “Los CERP fueron creados en plazos muy cortos, ya que en 1996 se diseñan, a principios de 1997 surgen las actividades preparatorias y en mayo del mismo año comienza la implementación...” que “sólo fue posible por la existencia del fuerte liderazgo del Director Nacional de Educación (Prof. Germán Rama) y por la intervención de un equipo de gestores que actuaban convencidos de su "militancia" en una buena causa” (2005: 81). Otra característica de esta innovación fue la generosa financiación por parte de préstamos internacionales: “... la existencia de recursos materiales y técnicos permitió construir la infraestructura edilicia necesaria, la compra de materiales didácticos, la capacitación de formadores” (Vaillant, 2005: 80). En cuanto al plan de estudios, diferente al del IPA y de los IFDs, pasó de cuatro a tres años y a una reducción importante de las carreras a seguir. Los docentes eran de tiempo completo, con una dedicación de 40 horas semanales, de las cuales no menos de 20 eran de docencia directa. Estas características de esta innovación provocaron una fuerte oposición por parte de los docentes y gremiales docentes. Vaillant (2005) aclara:

... tuvimos que afrontar duras controversias: criticaban el proceso descendente, ...la

⁹ Al respecto Contera (1989: 28) señala “el desigual desarrollo entre la formación de profesores de educación media y la de los maestros de enseñanza primaria. Mientras que a estos últimos se les exigió desde el inicio el título y se estatuyó el concurso como única vía de ingreso, en enseñanza secundaria... existió ningún tipo de impedimento para el ejercicio de la docencia más allá de algunos prerequisites donde nunca figuró el título”.

poca participación de los docentes, ...el llevarla a cabo en tan pocos meses, ...que la propuesta curricular era inadecuada, ...la política de reclutamiento de formadores y de incentivos para atraer a destacados académicos a impartir cursos en zonas alejadas de la capital (Vaillant, 2005: 81).

La ayuda externa tuvo sus limitaciones. Los CERPs contaban con una excelente infraestructura edilicia, de equipamiento en general pero el mantenimiento era un problema. A su vez se comenzaron a presentar oposiciones a partir del reclamo de participación de docentes y estudiantes en el proceso de cambio, que no fueron tenidos en cuenta pre ni post implementación del modelo. Más allá de estas y otras limitaciones considera. En fin, los CERPs no pudieron mantener la misma calidad y empuje de los comienzos ya que con la crisis se vieron afectados los recursos humanos y materiales, que eran el sustento de la transformación (Vaillant, 2005). Esta innovación de los CERPs se inscribe en la América Latina de los noventa del siglo XX, donde prácticamente todos los países emprendieron reformas educativas que implicaron la formación docente como eje de transformación.

Recién en el año 2005 se procede a la incorporación de los CERP a la DFYPD. A partir de ese momento histórico, todos los centros de formación docente nacional dependen jerárquicamente de la DFPD. El 24 de junio de 2010 por Resolución, el CODICEN dispone que dentro del ámbito de la ANEP funcionará un nuevo órgano desconcentrado, el Consejo de Formación en Educación. De esta forma todos los 32 centros de formación docente a nivel nacional quedaron bajo su órbita. En el año 2015 se creó un nuevo centro de formación docente en Montevideo: el Instituto de Formación de Educadores Sociales (IFES). En la actualidad son 33 los institutos de formación docente que integran el Consejo de Formación en Educación. Desde el año 2008, el Plan que rige la Formación Docente es el Plan Integrado de Formación Docente (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007). Este Plan, creó Departamentos Académicos Nacionales a cargo de Coordinadores Académicos Nacionales. A los docentes se les asignaron horas de departamento y coordinación proporcional a sus horas de docencia directa.

1.3. La cultura escolar material en la Formación Docente nacional desde su origen

El proceso de institucionalización de la Formación Docente Nacional puede ser analizado de forma complementaria y enriquecedora desde la teoría de la forma escolar y, más específicamente, desde la dimensión de la cultura escolar material que, en

definitiva, es el centro conceptual de esta tesis. En este sentido, se propone tomar las palabras escritas por Dewey (1907):

Hace algunos años iba mirando las tiendas de suministro escolar de la ciudad para encontrar pupitres y sillas que parecieran del todo aceptables por cualquier lado que se mirara – artístico, higiénico y educativo – a las necesidades de los niños. Tuvimos gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos, hasta que por fin un comerciante, más inteligente que los demás, me hizo esta observación: Me temo que no encontrará lo que desea. Usted busca algo que sirva para que trabajen los niños; y todo esto es para que escuchen (Dewey, 1907: 47-48).

Estas palabras dan cuenta de la relación existente entre la cultura escolar y su materialidad. La cultura escolar material configurada en la institución educativa da cuenta de las concepciones acerca de las relaciones pedagógicas, jerárquicas, el papel que se le otorga a la currícula e inclusive la valoración de los sujetos. Esto no significa que las decisiones acerca de la materialidad en las instituciones educativas tienen como base todas las posibilidades plenas. A veces son decisiones heredadas u obligadas por escasez de recursos pero “son indicadores de qué se decide jerarquizar, por ejemplo, cuánto y qué lugar se destina para aulas, recreación, laboratorio, etc. Los espacios no son ingenuos, van marcando territorios, límites, valoraciones y posibilidades de acción de las personas” (Castro, 2001: 20). La materialidad de la institución educativa tiene un vínculo estrecho con el uso de los espacios, el manejo del tiempo escolar y con el clima organizacional¹⁰. En este sentido Castro (2001) hace especial referencia a la importancia de las aulas, el mobiliario áulico, las paredes y la cartelería; los pasillos, la biblioteca; los colores utilizados para pintar las paredes; el espacio para el recreo; el edificio y su forma arquitectónica. La socióloga inclusive establece que a través de la cultura escolar material se genera un “sello” característico institucional que puede hasta alcanzar la comunidad social extra-escolar definiendo espacios para compartir con actividades abiertas a la comunidad. Tal como lo expresó Sarmiento (1915) previo a establecer sistema alguno de enseñanza se necesita un local con una forma adecuada. El edificio

¹⁰ Es que la interrelación entre la materialidad en todas sus dimensiones (estructura edilicia, objetos materiales, su uso, su disposición) configuran el clima organizacional. Esto depende principalmente de dos aspectos centrales: “estructuración del espacio educativo” y la relación que los sujetos mantengan con la materialidad. Se podría afirmar que hasta el cambio educativo depende de la materialidad en la institución educativa y por lo tanto de la cultura escolar material (Domènech y Viñas, 1997).

escolar tiene que ser, según él, adecuado a la enseñanza y al desenvolvimiento físico de los sujetos de la comunidad educativa.¹¹

Ahora bien, para lograr comprender cabalmente el papel de la cultura escolar material en la Formación Docente nacional desde su origen socio-histórico, cabe primero hacer una recorrida por la relevancia de elementos de la materialidad de esta cultura dentro de la llamada “escolarización”¹². Específicamente se ha optado por presentar tres elementos básicos de la materialidad escolar: el edificio escolar con el patio escolar, el aula escolar y el pupitre. Estos tres elementos han sido seleccionados por su permanencia histórica desde el siglo XIX hasta nuestros días como característicos del dispositivo de escolarización. Posteriormente se propone observar qué aspectos de tal materialidad han alcanzado la cultura escolar material de la Formación Docente nacional magisterial y de profesorado manteniéndose hasta el siglo XIX y han ido construyendo su identidad de manera permanente. De esta manera se van dando las bases teóricas para el trabajo de campo de esta tesis que estrictamente versa sobre la cultura escolar material en institutos y centro de Formación Docente del Uruguay en la actualidad.

El edificio escolar con el patio escolar.- La primera aclaración que vale hacer es que no siempre el edificio escolar está especialmente construido para ese fin. Los hay adaptados de casonas, locales, u otras edificaciones disponibles. Una donación de un privado al Estado es una de tantas posibilidades existentes. Por lo tanto, no siempre se está presente ante una proyección arquitectónica racional del edificio escolar. El

¹¹ Una nota ilustrativa que vale la pena adjuntar es la que relata Brandaris (1998) que refiere a que en octubre de 1858 el Inspector Marcos Sastre llegó al pueblo de Baradero y con una visión clara de la importancia de la materialidad escolar logró fundar en Baradero una escuela de campaña. Esta escuela, promovida y planteada por él tuvo dos pisos y todas las condiciones necesarias para un buen funcionamiento escolar enmarcada en el paisaje del encantador río Paraná con excelente ventilación en sus aulas. Un ejemplo de decisión acerca de la materialidad escolar como clave higienista y pedagógica.

¹² “La Escolarización es un dispositivo entre otros forjado a través de múltiples iniciativas y articulaciones entre el Estado y la sociedad con el propósito de formar sensibilidades y producir y transmitir conocimientos entre generaciones... El término escolarización integra una familia de palabras con las cuales mantiene puntos de contacto y divergencias. En efecto, escuela, escolaridad y escolarización hacen referencia a aspectos y cualidades específicas del orden escolar... La escolarización puede desagregarse en dimensiones que hagan operativo su análisis: las transformaciones relativas al gobierno de las escuelas; la expansión y renovación material del sistema educativo y sus impactos sobre la edificación escolar...” (Arata, 2019:143-145).

proyectar un edificio escolar o la adaptación de uno existente supone considerar aspectos de la calidad del espacio: que todos los usuarios tengan espacio suficiente para llevar adelante sus actividades con infraestructura eficiente, iluminación y ventilación adecuadas, dimensiones, estética, higiene y equipamientos adecuados a las necesidades. El edificio escolar es parte del patrimonio escolar por lo tanto requiere no solo construcción sino mantenimiento correctivo y preventivo. “En este sentido es que debe pensarse el mantenimiento de las escuelas, como una obligación de preservar el patrimonio común, es decir, de todos quienes lo utilizan hoy y de quienes podrán acceder a él en el futuro” (Gabin, 2001: 46). El edificio escolar implica otros sub-espacios como biblioteca, aulas-taller, laboratorios, espacios para recreo. Estos son de tanta relevancia como las aulas. Tal como lo establece Dussel (2019) los patios escolares han sido poco atendidos por los historiadores de la educación y son parte integral de suma importancia en el edificio escolar. Han quedado relegados como telón de fondo en edificios escolares donde parece que lo único que importa es el aula: “Pese a su relativa marginación en la historiografía, un acercamiento aunque sea somero a las fuentes muestra que ha sido objeto de preocupación y de regulación en la historia escolar” Dussel, 2019: 30). Larsson (2013) señala que ha sido un espacio regulado, protegido y apéndice de la educación escolar institucionalizada que dadas sus características de más abierto y menos estructurado que el aula fue utilizada para normalizar en un lugar que era intersticio entre el interior y exterior de la institución educativa. A decir de Dussel (2019) “...los reformadores educativos del siglo XIX consideraron al patio un espacio clave para observar y formar *la verdadera naturaleza de la infancia*” (p. 31) [principalmente en lo moral y religioso]. A partir de lo antedicho queda en evidencia que no se puede dejar por fuera de toda investigación acerca de la cultura escolar material ni el edificio escolar ni el patio escolar pues estos son indicadores su estructuración no solo material sino simbólica.

El aula escolar.- Dussel y Caruso (1999) hacen un recorrido histórico con enfoque genealógico, y con intención de desnaturalización, acerca de la configuración del aula escolar que resulta un aporte importante para esta tesis. Desde el sentido común, el aula es quizás el elemento mayormente vinculado a la escolarización. Se podría afirmar que aula y escuela casi conforman un binomio inseparable en el imaginario social. No obstante, el aula tiene nada de “natural”:

...lo que conocemos como “aula” fue cambiando tanto en su estructuración material (en la organización del espacio, en la elección de los locales, en el mobiliario e instrumental pedagógico) como en la estructura comunicacional (quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo de las comunicaciones)” (Dussel y Caruso, 1999: 23).¹³

La asociación del “aula” a la escolaridad elemental ocurrió cuando primaron aquellos métodos pedagógicos que proponían organizar la enseñanza por grupos de alumnos según edad o logros de aprendizaje (Dussel y Caruso, 1999). Por lo tanto, el aula es una construcción histórica, social y pedagógica que implica no solo los sujetos involucrados directamente (docentes y alumnos) sino forma arquitectónica, mobiliario, pupitres, pizarras, entre otros, métodos de enseñanza, y por ende formas de comunicación. Dentro del aula se da una forma de comunicación en torno a una relación pedagógica¹⁴. Asimismo el aula de la escuela elemental, tal como hoy se conoce, surgió en medio de procesos políticos, sociales y económicos por los que pasaron las sociedades occidentales europeas. El recorrido histórico de su genealogía va desde sus los monasterios medievales hasta las sociedades modernas del siglo XX que la transformaron en una forma escolar institucionalizada hegemónica. En relación con lo antedicho hay otra dimensión de análisis que no puede soslayarse: la organización del aula. La distribución del mobiliario en el aula es de relevancia para el estudio de la cultura escolar material. El azar como criterio organizador del mobiliario áulico no rige su funcionamiento; todo lo contrario. Existen “formaciones originarias” (o sea, semipermanentes, que se utilizan para diversas actividades en el aula) y “formaciones especiales” (que son específicas para actividades determinadas) (Candegabe, 2001). Dentro de las formaciones se puede hacer referencia a la organización del aula en hileras con ubicación del escritorio del docente en lugar preferencial y visible para todos (generalmente al frente y de frente a los pupitres); la organización de pupitres en forma de herradura, rectángulo abierto por uno de sus lados, círculo o rectángulo donde todos los sujetos se ven; agrupación de pupitres en grupos; organización de los pupitres por áreas de trabajo previamente definidas; inclusive que los alumnos dispongan la distribución de los pupitres de acuerdo a su criterio para la actividad a realizar. En el

¹³ Según Hamilton (1989) el uso del término “aula” comenzó a utilizarse en el siglo XVIII, y desde el medioevo en el habla hispana era sinónimo de “clase” y se utilizaba en la enseñanza universitaria.

¹⁴ Es interesante señalar que, aunque no se incorpora este análisis a esta tesis, Dussel y Caruso (1999) trabajan de forma exhaustiva las formas de comunicación y el gobierno del aula dentro de las formas de gobierno de las sociedades modernas.

siglo XX se comenzó a implementar la organización departamental del aula-taller que integra el trabajo individual con el grupal, por la cual los alumnos rotan de aula en aula de acuerdo a la actividad a realizar. (Esto supone un enfoque institucional de trabajo por área y no por disciplina).

El pupitre.- “Muchos son los detalles de una escuela, que reclaman la enérgica acción del higienista de nuestra tierra, pero ninguno más importante que el pupitre por lo que directamente interesa al niño” (Lescano, 1896: 435). Tipos de pupitres varios pasaron por las aulas europeas desde el siglo XIX hasta nuestros días. Estos modelos de pupitres han ido reformándose de acuerdo a indicaciones de higienistas, pedagogos, e inclusive carpinteros vinculados al mundo escolar. Materiales, formas, inclinación de tablas, respaldos, tamaños de asientos, mesas, sillas, han variado de forma extraordinaria. Se pueden mencionar algunos modelos: mesa bipersonal, mesa-banco bipersonal, mesa-banco bipersonal con cajones, mesa-banco nuevo Sistema Sellés, mesa-banco unipersonal, mesa bipersonal “popular”, mesa-banco Sistema Cardot, mesa-banco unipersonal, mesa modelo Costa, mesa plana, escritorio y silla graduable de acero americano, entre otros (Museo Virtual de Historia de la Educación, 2018). Lo interesante a señalar es que los cambios más importantes del mobiliario escolar se desarrollaron a partir de concepciones higienistas y pedagógicas propuestas de la Escuela Nueva. En el siglo XX sus representantes promovieron la creación de la mesa de tablero horizontal, en versiones cuadradas, rectangulares, redondas u ovaladas, para cuatro, seis, u ocho plazas, acompañadas de sillas corrientes. Se trataba de muebles con mayores posibilidades de articulación y desplazamiento, más acordes con las actividades propias de la nueva educación centrada en el trabajo personal del alumno, el trabajo en grupos, una mayor libertad de movimientos, la manipulación directa de objetos y materiales, el traslado al aire libre, etcétera. No obstante hasta la década de 1960 la descripción del pedagogo argentino Rodolfo Senet acerca del pupitre descrito siguió vigente:

... además los bancos con capacidad para tres, cuatro o más alumnos, son sumamente molestos para las entradas y salidas de los niños y no permiten una buena vigilancia por parte del profesor. Han sido sustituidos hoy por los modelos norteamericanos Pat-Fer y Andrew. Bancos fijos para un solo alumno; de manera que cada niño queda aislado de sus compañeros, formándose filas de un solo banco separados por caminos de un metro, aproximadamente. Esta disposición facilita mucho la vigilancia del profesor y no se hace cómplice, por lo menos del fraude a que tan inclinados son los niños. Estos bancos se fijan bien en el suelo mediante tornillos (Senet, 1928).

Esta presentación sucinta de tres elementos característicos de la materialidad escolar, posibilita dar cuenta de una historia de la cultura escolar material del sistema educativo nacional que alcanza la Formación Docente magisterial y de profesorado. El contexto histórico-pedagógico que permite comprender los procesos de permanencia y cambio que se dieron en el Uruguay a partir del siglo XX en cuanto a la cultura escolar material están relacionados por la conformación del movimiento renovador como Escuela Nueva o Escuela Activa (definido a partir de su crítica a la Escuela Tradicional) que tenía muy en cuenta la materialidad escolar. En Uruguay en la década del veinte del siglo XX, tal como lo plantean Varela, De León y Buzzetti (2007) el contexto sin conflicto y con cierta estabilidad económica y social alcanzó el magisterio nacional planteándose una reforma de métodos de enseñanza sobre la base a propuestas del Dr. Ovidio Decroly evidenciando la influencia de estas ideas de renovación y que llegaron hasta 1931 que se aplicó en varias escuelas un nuevo programa escolar (Plan Estable, oficializado en 1939) con un enfoque científicista diseñado por el Mtro. Clemente Estable y que también suponía innovaciones en la materialidad de la cultura escolar. “El Consejo de Enseñanza Primaria y Normal autorizó a Directores de escuela a realizar experiencias metodológicas enmarcadas en las nuevas corrientes educativas” (p.12). Se comenzaba a delinear un proceso en el cual en el Uruguay la cultura escolar material pasaba a ser objeto de análisis pedagógico y didáctico. Ya no era como en la Escuela tradicional que la materialidad era dispositivo de disciplinamiento escolar. La nueva concepción del alumno, del docente, de la relación pedagógica y de la cultura escolar se vinculaba con una materialidad que daba cuenta de ello. Tal como lo expresa Castro (2007):

Hasta las prácticas más corrientes y los elementos materiales tienen un fondo doctrinario que es necesario desentrañar. La disciplina de la inmovilidad no nació por un concepto militar del orden; tiene, como el actual criterio de la disciplina escolar, su fundamentación doctrinaria. Desentrañando el proceso se ve bien claro que la disciplina tradicional respondió a algo; que no era otra cosa que un elemento, parte de una concepción más amplia. Consecuencia del mismo sistema fue la creación de los bancos... Y sí, adelantándonos, creemos que la mesa colectiva debe sustituir al banco fijo, es porque entendemos que ese poder de sustitución reside en cuestiones mucho más hondas que el simple cambio de mobiliario. Este ha resultado ser en la escuela un símbolo y una consecuencia. Símbolo porque comprende en sí elementos que configuran una manera de interpretar al niño; consecuencia, porque es un fruto material de esa forma de interpretación. Todo esto se comprende claro, si se observan las consecuencias que tuvo el pensamiento pedagógico tradicional en la formación de su mobiliario,

especialmente en el banco (Castro, 2007: 84).

Esta reflexión del pedagogo uruguayo puede ser constatada hasta nuestros días, puesto que en los institutos de Formación Docente a nivel nacional se reproduce el modelo material de las escuelas y liceos de enseñanza secundaria hasta la actualidad. El edificio en el sentido arquitectónico más amplio, las aulas y su forma, el mobiliario, el pizarrón, y toda la estructura y disposición de lo material en el Sistema Educativo Uruguayo mantiene una misma forma desde mediados del siglo XX. El dispositivo material tuvo transformaciones pero su estructura básica se ha mantenido al punto que es suficiente observar un aula escolar, un aula liceal, y aulas de Formación Docente (de formación magisterial, de profesorado y aún en el nivel cuaternario de formación permanente docente) y se ve una permanencia estructural. Si se observan las fotografías de aulas (Figuras 1-5) que se presentan a continuación, que fueron tomadas sin criterio pre-fijo alguno en instituciones de cada uno de los subsistemas mencionados, se puede comprobar empíricamente lo planteado. En este apartado lo que se pretende es denotar que el cambio de mobiliario de aula escolar generó un modelo que permanece hasta nuestros días¹⁵. Más aún, al respecto Jackson (1992) desarrolla este concepto planteando que rara vez un sujeto confunde el espacio de una institución educativa o de un aula escolar con otro espacio institucional. Inclusive no hay dificultad para que suponga lo que se hace allí –aunque en ese momento esté vacío de sujetos-. Esto no significa que todas las instituciones educativas o las aulas escolares sean idénticas. Lo que sí significa es que persiste en el tiempo y en el espacio un parecido pese a las diferencias. La posible diversidad de presentación de su materialidad no es tan grande como para generar dudas de que se está frente a un ambiente escolar. Si se consideran las modificaciones que se realizan en el ámbito escolar material son generalmente superficiales: cambios de lugar de tableros de anuncios, cambios en la disposición del mobiliario escolar (entre ellos bancos y mesas), etc. Este tipo de cambios no son

¹⁵ Por qué no mencionar que este modelo tiene como base una vigilancia escolar. A decir de Querrien en referencia a la posibilidad o no de realizar innovaciones pedagógicas o arquitectónicas: “Las formas materiales en que se han concretizado la vigilancia en sus comienzos tiende a perennizarse más allá de las autoridades que las han instaurado. Toda una estructura mental se ha elaborado poco a poco mediante estos espacios rectangulares y tristes, a los que permanece atada, haciendo difícil cualquier tentativa de renovación, comprendida la promovida por el poder central” (1994: 109). “Un orden se ha constituido en el espacio escolar: orden de los niños, o de los hombres clasificados socialmente por él, inteligentemente: orden de las ideas, buen orden, orden único, encargado de representar la realidad, orden del buen sentido, orden ordenado que es preciso sobre todo no alterar.” (1994: 122).

sustantivos o estructurales. Si esto se lleva al contexto institucional de las instituciones de la Formación Docente en Uruguay, se aplica totalmente. Al ingresar a un centro de Formación Docente nacional no cabe duda que se esté en una institución educativa. Quizás hasta se pueda decir que se puede dudar a qué nivel educativo corresponde. (Lo que refuerza los conceptos planteados). Si a lo antedicho, según Jackson (1992: 46) se le agrega que “Existe en las escuelas una intimidación social que no guarda parangón con cualquier otro en nuestra sociedad... Solo en las escuelas pasan varias horas treinta o más personas, literalmente codo a codo”, queda claro que existe un componente ritualístico cíclico que refuerza la permanencia de la cultura escolar material y que se trata en este marco teórico puesto que es de suma relevancia analítica. Esto da cuenta que en las instituciones educativas (más allá del nivel educativo al que correspondan) suceden cosas y de una forma que de manera combinada hace los recintos institucionales distinguibles de otros.

Al observar las Figuras 1-5 se puede notar que la forma del aula se mantiene, la disposición alineada de bancos o mesas y sillas es en hileras ordenadas enfrentadas al pupitre del docente que a su espalda tiene una pizarra. Esta estructura material básica trasciende los contextos diferenciales de los niveles del sistema educativo uruguayo. Por lo tanto, se podría afirmar que existe un modelo de aula material que desde el siglo XIX permanece en la cultura escolar material pública en el Uruguay.

Lo que sí se ha superado es el llamado “banco fijo” que iba de la mano de un modelo pedagógico-didáctico de sumisión, disciplinamiento y escucha pasiva por parte del alumno. No obstante, esto no significa que a partir de esta transformación mobiliaria se haya logrado abrir las puertas a un mobiliario escolar (en sus distintos niveles) en el Uruguay que esté adaptado a los contextos de enseñanza, las realidades socioeducativas o cualquier otro requerimiento vinculado a la inclusión. En las Figuras 1-4 se puede observar dos modelos de bancos escolares: la silla paleta (Figuras 2 y 3), las mesas colectivas (Figura 1) y la mesa individual (Figuras 4 y 5). Cabe preguntarse si el uso de uno u otro modelo de banco responden a pautas de una política educativa por nivel educativo o simplemente a una “costumbre” de compra de mobiliario por cada uno de los subsistemas de referencia.



Figura 1: Aula escolar pública. Balbi, 2019. **Figura 2:** Aula liceal pública. Capocasale, 2019. **Figura 3:** Aula magisterial pública. Graciela Rodríguez, 2019. **Figura 4:** Aula profesorado pública. Gil Alliaume, 2019. **Figura 5:** Aula formación permanente educación pública. Capocasale, 2019.

Quizás valga la pena hacer referencia a algunos datos históricos que Castro presenta con claridad meridiana: “Al asumir Varela la Dirección de I. Primaria, había en Montevideo 1192 mesas americanas y 469 mesas largas. En el resto del país el mobiliario era de lo más variado” (2007: 9). Esos bancos modelo “guitarra” fueron traídos desde Estados Unidos. Recién fue en 1887 cuando se creó el “banco nacional” o también llamado banco vareliano en honor a su creador, hermano de José Pedro Varela,

Jacobo A. Varela. Tal como lo explica Castro (2007) Jacobo A. Varela concibió el nuevo diseño a partir de las críticas a los diseños de bancos escolares de la época. El criterio para su elaboración fue las sugerencias higienistas tradicionales de la época. La Sala “Borrón y escuela nueva” en el Museo Pedagógico “José Pedro Varela” del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de ANEP es una “reconstrucción de un aula vareliana modelo, integra, junto con la antesala con fotos de la época y el taller de escritura con pluma y tinta...”¹⁶. Esta Sala que recrea un aula de 1900 con mobiliario y material didáctico incorporado por la Reforma Vareliana fue ganadora del 1º Premio del Concurso Nacional de Museos –Ministerio de Educación y Cultura en el año 1998 (Luzardo Briano y Remedios, 2015)



Sala “Borrón y Escuela Nueva”. Luzardo Briano y Remedios (2015). Fuente: Archivo Fotográfico del Museo Pedagógico " José Pedro Varela", 1998.

Fue recién con la Escuela Nueva que tal como lo explica Castro una nueva concepción de la educación, del aprendizaje y del alumno generan un cambio en la materialidad de la cultura escolar:

De ahí surgió la concepción, generalizada en los pedagogos modernos, de que el aprendizaje es, en gran parte, la síntesis de la evolución cumplida por el género humano.

¹⁶ Díaz, M. V. (2017). *Sala "Borrón y escuela nueva"*. Recuperado de:

<https://museopedagogico2017.wixsite.com/misitio/single-post/2017/08/20/Sala-Borr%C3%B3n-y-escuela-nueva>

En la realización de ese proceso, lograda en una síntesis evolutiva, estaría un común denominador de los métodos agrupados bajo la denominación de “nuevos” o “activos. Este sólo hecho de la transformación de la escuela individualista en “escuela para la sociedad”, trajo una revolución profunda no sólo en las ideas y los fines de la educación, sino también en los métodos, el ambiente y el medio de vida que realiza la escuela. A su vez, el carácter de síntesis evolutiva dado a los estudios trajo la transformación de los programas, planes, procedimientos, material, etc. (Castro, 2007: 102).

La nueva concepción de ser humano, que también alcanza la infancia y que por tanto llega al concepto de alumno dentro del aula escolar es una de las bases del cambio en la materialidad en el siglo XX en Uruguay. Sin embargo, cabe señalar que tal como Julio Castro en 1942 en su libro *El banco fijo y la mesa colectiva* no es en el fondo el tema del “banco fijo” o la propuesta de “la mesa colectiva” en términos estrictos de análisis de mobiliario lo que está en juego. Actualmente, y con total vigencia al siglo XXI, se podría establecer que trasfondo de la cuestión está entre una pedagogía tradicional, la Escuela Nueva y modelos materiales escolares vinculados a un modelo pedagógico-didáctico inclusivo que a nivel nacional ni siquiera figuran en la agenda de una política educativa.

Capítulo 2. Desarrollo conceptual de la investigación

En este capítulo se presenta el desarrollo del marco teórico conceptual de la tesis en cuanto a dos de sus ejes estructuradores principales que ya fueron presentados en la introducción: la teoría de la forma escolar, específicamente en relación a la cultura escolar material, y la teoría de la imagen fotográfica aplicada al campo educativo. Cada uno de estos en interrelación teórica con los otros configuran un entramado conceptual que posibilita los posteriores análisis e interpretación de resultados obtenidos en el trabajo de campo de la tesis.

2.1. La teoría de la forma escolar

2.1.1. Conceptualización de la forma escolar

Cuando se plantea la teoría de la forma escolar como eje estructurador del marco teórico de esta tesis, la base es la pregunta que se plantean Baquero, Diker y Frigerio (2013: 7): “¿En qué medida la forma escolar fija también las coordenadas dentro de las cuales la educación se nos hace pensable?”. Unas “coordenadas” que dan cuenta de una configuración socio-histórica que surge a partir de formas de socialización antiguas, y logra imponerse sobre otras en la sociedad europea de los siglos XVI-XVII (Southwell, 2011). Es que la instalación de la forma escolar no hubiera acaecido si no hubiesen triunfado los “sistemas escolares”. Tal como lo plantea Pineau (2013):

Hasta avanzado el siglo XIX, es lícito hablar de “conglomerados escolares”, esto es, de un conjunto de instituciones educativas con bajo o nulo nivel de articulación entre ellas. La nueva forma de organización, el sistema, retoma la lógica corporal del crecimiento armónico e interrelacionado, por lo que cada escuela se ordena respecto a las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario, secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones y división de funciones... (Pineau, 2013: 37).

Vincent, *et al.* explican que este proceso continúa y alcanza al siglo XX:

La predominancia de la forma escolar, del modo escolar de socialización, es visible principalmente en la extensión de la escolarización. Esta extensión, manifiesta desde el siglo XIX, no ha cesado de ampliarse a lo largo de nuestro siglo, en particular, después de la Segunda Guerra Mundial y en los años 60 (Vincent *et al.*, 2008: 6).

La forma escolar es una manera de relación social de tipo pedagógico y es autónoma de otro tipo de relaciones sociales. Está contextualizada, por lo tanto ocurre en un espacio y tiempo determinados. El espacio escolar está definido cuidadosamente tanto en su organización como en su concepción de significado y sentido. El tiempo

escolar es presentado también de forma organizada tanto a nivel de tiempo de vida del sujeto, de tiempo del año en tanto calendario de actividades curriculares como de empleo de tiempo cotidiano. La forma escolar moderna responde a un proceso de racionalización del espacio y tiempo aplicado a lo escolar. Cabe aclarar que no se tiene que confundir el concepto de forma escolar con el de institución escolar pues la trasciende y la atraviesa alcanzando distintos grupos sociales y otro tipo de instituciones. Según Pineau (2013) es la metáfora organizativa de “la red” dinámica y flexible la que representa la forma escolar actual en el siglo XXI. Las instituciones escolares hoy tienden a organizarse en torno a metas propuestas y evaluaciones que miden logros educativos que las mantienen o no conectadas a un sistema educativo que no depende de la existencia de la totalidad de las instituciones de referencia.

La teoría de la forma escolar abre las puertas a la investigación de todo lo relativo a la cultura escolar: su origen, su característica, su funcionamiento, su sentido, entre otras posibles dimensiones de análisis. Porque la forma escolar tiene un “principio de engendramiento” que le da sentido a su existencia y que según Vincent *et al.* (2008) se define por reglas impersonales. Estas reglas no se imponen históricamente con facilidad, todo lo contrario: son producto de conflictos, luchas, polémicas que llevan a establecer muchas veces que se está en una permanente crisis institucional. No obstante, lo mencionado la forma escolar se logró constituir como modo de socialización hegemónico que implica una relación pedagógica basada en las mencionadas reglas impersonales para todos y todas sin excepción. Estas normas se llevan adelante gracias a su vínculo directo con funciones claramente delimitadas y distribuidas en roles a desempeñar dentro de instituciones con dispositivos creados espacialmente para que funcione todo un sistema impuesto. El espacio escolar es un pilar central de esta forma escolar. Su cualidad de cerrado y totalmente ordenado y organizado de acuerdo a su uso resulta esencial para que estructura y funciones sean bisagras de una maquinaria situada espacialmente. Esto se complementa con un tiempo escolar medido, controlado y supervisado en función de tareas a realizar cotidianamente, mensualmente y anualmente. Tiempos específicos pedagógicos articulados con tiempos de vida del sujeto. Espacio y tiempo escolares se complementan para que la forma escolar quede configurada en estructura y funciones. Esta forma escolar tiene una íntima relación con la llamada gramática escolar que según Tyack y Cuban (2001) refiere al conjunto de

tradiciones y regularidades institucionales que permanecen en el tiempo. Esta gramática se transmite de generación en generación y se manifiesta en maneras de hacer, reglas y rituales compartidos, la mayoría de las veces no cuestionados por la comunidad educativa. A fines del siglo XIX esta gramática de la escolaridad persistió en el tiempo dado que posibilitó el control escolar en todas sus dimensiones (Tyack y Cuban, 2001). Esto hace que este concepto sea de utilidad teórico-analítica para observar cambios y permanencias en las instituciones educativas. Retomo el ejemplo ya mencionado cuando se trabajó los “organizadores de base” en esta tesis: el análisis de los guardapolvos blancos de la escuela argentina que analiza Dussel (2003): su origen, su vigencia, su blancura y su duración como emblema de la escolarización vinculada a la higiene y la pureza. Más allá de su excelente análisis acerca de las implicancias acerca de los procesos de democratización vinculados al guardapolvo blanco como símbolo de la escuela pública nacional argentina, hace un recorrido intelectual hasta el siglo XXI en el que la inclusión y la exclusión educativa como procesos coexistentes están atravesadas por este símbolo nacional.

En el siglo XXI la forma escolar, con la gramática escolar implícita, atravesó los muros de todas las instituciones educativas. Se podría hacer referencia a una sociedad escolarizada. Nuestra sociedad en este momento tiene dificultades para concebir la socialización sin el modelo de escolarización impuesto en la modernidad. A decir de Perrenoud: “... nuestra sociedad está escolarizada, incapaz de pensar la educación a no ser según el modelo escolar incluso en los dominios ajenos al *curriculum* consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional” (1996: 67). La forma escolar ha alcanzado otras instituciones que no son escolares y le ha dado su impronta. La organización del espacio y el tiempo escolares ha sido modelo para la organización del trabajo escolar (y no escolar). Aparecen una serie de elementos y componentes estructurales y de funcionamiento que configuran la forma escolar, sus prácticas y el sentido de todo lo que ocurre en y a partir de éstas. Baquero, Diker y Frigerio lo sintetizan de la siguiente forma:

En otros, elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuelas; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes han sido identificados como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen lo que algunos autores han denominado gramática

escolar o componentes duros del formato escolar. Estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos), constituirían la ‘forma escolar’ (Baquero, Diker y Frigerio 2013: 8).

Esta forma escolar, a su vez, cambia, sufre variaciones, lo cual complejiza aún más su investigación. Lo pensable e investigable en torno al modelo de forma escolar hegemónico no es suficiente para un análisis actualizado, contextualizado y que pretende profundidad teórica. El estudio de la forma escolar supone considerar su capacidad de cambio y mutación permanente, su permeabilidad constante con otras formas institucionales. Su imbricada relación con la sociedad toda y sus necesidades emergentes planteadas al sistema educativo total.

La Formación Docente uruguaya y sus instituciones educativas no han estado ajenas a este proceso. La Formación Docente en Uruguay, en el siglo XXI, sigue respondiendo en estructura y funciones al modelo hegemónico de socialización europeo originario. Hay normas impersonales que rigen el sistema de formación docente uruguayo. Reglas impersonales que están presentes en todo el Sistema Nacional de Educación Pública nacional (SNEP) y que estructuran y rigen el funcionamiento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el Uruguay. Tal como se desarrolló en el capítulo anterior la Formación Docente en Uruguay mantiene ciertos “organizadores de base” matriciales que están en la base de su historia y que se reproducen, más allá de cambios curriculares o locativos. Gagliano pone énfasis en que toda institución educativa

...se configura alrededor de organizadores de base” que constituyen mandatos fundacionales prácticamente ineludibles. Resulta interesante señalar que éstos pueden ser recordados, eludidos, olvidados, ignorados o reivindicados, pero están allí otorgándole significado manifiesto o latente a todo lo que ocurre a nivel institucional. De esta forma, casi imperceptible muchas veces, estos organizadores de base representan... cristalizaciones históricas de complejas relaciones sociales, luchas culturales y políticas, saberes constituidos y poderes dominantes (Gagliano, 2013: 245-251).

Investigar la forma escolar, por lo tanto, representa, realizar una genealogía de las fuentes de la institución educativa moderna. En este caso, esta investigación se focaliza en una dimensión de la forma escolar: la cultura escolar material. Esta, a la vista, visible, al mismo tiempo invisible, forma parte de todo el proceso de la configuración del proceso de institucionalización de la formación magisterial y del

profesorado en Uruguay.

De acuerdo a Fattore (2013) la forma escolar está ligada a una forma de representación del tiempo que liga el pasado con el presente. Esto significa que el pasado es el que le da sentido al tiempo escolar presente. De alguna forma el sujeto construye un soporte histórico temporal a sus prácticas para que éstas cobren sentido más allá del presente en el que ocurren. Es una manera de lograr continuidad temporal. Aparece la posibilidad de un análisis de la forma escolar en clave de la tradición. Esta, no entendida como un particular conjunto de creencias, ideas y prácticas. La tradición se instala como sostenida en el tiempo y en relación a un tiempo pasado referencial. A decir de Giddens (1994: 45): “La tradición es una manera de manejar el tiempo y el espacio que inserta cualquier actividad o experiencia particular en la continuidad del pasado, presente y futuro y éstos a su vez se estructuran por prácticas recurrentes”. En definitiva, toda tradición implica una representación de los antepasados y una garantía referencial exterior que otorga fiabilidad y seguridad de una continuidad necesaria entre el tiempo pasado y el tiempo presente. Es una forma de desarrollar el sentido de la existencia. De esta forma, se podría afirmar que los organizadores de base de la Formación Docente uruguaya están presentes con este fin. Esto no supone que no se puedan generar cambios estructurales y funcionales, pero que de una u otra manera mantendrán esa tradición sostenedora más que de un sistema, de un sentido colectivo de la Formación Docente nacional. La referencia a esta tradición estructuradora y ligante implica un fuerte trabajo sobre la memoria y la identidad colectivas. Evidentemente acá está en juego el planteo de Arendt (1996) quien plantea de forma magistral el problema de la mortalidad humana y de la incorporación a través de la educación de los “forasteros” al mundo. No es por casualidad que la filósofa se interesa por el tema de la educación. Es la educación la que hace perdurar el mundo humano, pero al mismo tiempo habilita su renovación. Correia (2010) indica que es la que invita a tener la responsabilidad del amor-mundo para evitar el conformismo y el adoctrinamiento. Es un intersticio entre la conservación y la renovación. Y la responsabilidad mayor la tienen quienes presentan ese mundo a los extranjeros recién llegados. Una presentación que supone un doble relacionamiento por un lado con el mundo y por el otro con la vida. Por lo tanto, presentar el mundo a los recién llegados es también asumir la responsabilidad de presentar a estos extranjeros las estructuras racionales, científicas, políticas, históricas, lingüísticas, sociales y económicas del mundo en el que han

llegado. La educación, en este sentido, pasa a tener un papel político fundamental: espacio de conservación y de transformación.

A partir de lo antedicho, Arendt (1996: 186) se preocupa por el tema de la supuesta crisis de la educación, haciendo notar la oportunidad que representa una crisis: “Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos”. Es decir, que es una oportunidad que nos conduce a “pensar” en la educación (ligada, según ella, a la crisis de la modernidad). En la educación hay una crisis interna que tiene que ver con una crisis política en el mundo moderno que: a) otorga prioridad a las actividades de trabajo y de consumo con el fin de la satisfacción de deseos inmediatos; b) reniega del pasado, por lo tanto la autoridad y la tradición han perdido valor; c) se apunta a la homogeneización y no más a la excelencia; d) se han diluido las fronteras entre el mundo adulto y el mundo de los niños, lo que ha generado pérdida de responsabilidad de los adultos para con los recién llegados. De esta manera, la política se ha reducido a la “administración de las cosas en el nombre de un supuesto bien común (como rótulo de felicidad)” (Fávero y Marcon, 2014). En definitiva, la crisis de la educación refleja la crisis de las instituciones políticas y sociales de la modernidad. Los abordajes pedagógicos y educacionales ya no tienen como fin el análisis de cómo integrar a los recién llegados al mundo humano. Los docentes, figuras claves en el papel que juega la educación para la presentación del mundo a los recién llegados, también han sido dejados a su suerte: no tienen formación profunda y suficiente en los contenidos a trabajar con sus estudiantes, y ya no representan una autoridad pedagógica legítima. Arendt (1996: 200-201) explica de forma magistral por qué son fundamentales los docentes en esta transición de los recién llegados: El niño entra al mundo al ingresar a la escuela. La escuela es el espacio de transición para el niño entre el ámbito privado de la familia al mundo público. La escuela no es el mundo, pero lo representa. En esta institución los docentes son los que asumen la responsabilidad de presentarle al niño el mundo y conducirlo para su libre desarrollo de cualidades y talentos específicos. Los docentes adultos para el niño representan el mundo adulto. Esta responsabilidad toma así la forma de autoridad. El problema es que, en un mundo adulto en crisis, los adultos (y por tanto los docentes) están desencantados. Y, ante los recién llegados no logran asumir su responsabilidad por todo lo que condujo al desencanto. La ausencia de responsabilidad es una de las claves centrales en la crisis de la educación. Una ausencia que tiene que ver con el no estar

dispuesto a “pensar”. En este sentido, toda investigación acerca de la forma escolar implica el compromiso con y para la educación y su continuidad en el tiempo.

En el caso de la Formación Docente, y específicamente en esta tesis el compromiso es doble: Por un lado, representa una oportunidad de comprender las bases materiales de la estructuración de la cultura escolar de la formación del magisterio y profesorado nacional como espacios de formación de los docentes adultos que son los responsables de presentar el mundo adulto a los recién llegados, forasteros del mundo. Por otro lado, es la posibilidad de encontrar una llave que abra la puerta de una materialidad silenciosa que da cuenta de un sinfín de cambios que pueden realizarse desde el espacio y tiempo escolares con y para los sujetos involucrados. Porque la forma escolar materializada vinculada a la tradición tiene estrategias constitutivas que van desde la memoria y los rituales hasta las rutinas, dando historicidad y sentido como base de seguridad sumada a las reglas impersonales que gobiernan la cotidianidad escolar.

Asimismo, cabe mencionar el planteo de Žižek (1992) quien con rigurosidad de argumentación racional afirma que el pasado no existe sino que se “inventa” pues está siempre presente en la tradición histórica. La clave está en la interpretación que hacen los sujetos creando red de significantes que van cambiando de acuerdo a cada coyuntura, reestructurándose en su narración... es una forma de continua reescritura de la historia a partir de una retroalimentación espacio-temporal diferencial de acuerdo al tiempo de referencia. Por lo tanto, la investigación desde la teoría de la forma escolar de la cultura escolar material de la Formación Docente en Uruguay no tiene carácter conservador sino de reconocimiento de lo histórico escolar y de un nuevo papel de las reglas. La teoría de la forma escolar cobra el sentido de ser el lugar teórico para lograr hilvanar presente y pasado en el siglo XXI. En este sentido Larrosa (1996) concibe a la forma escolar como un lugar de encuentro entre el pasado y el presente, donde perdura el pasado a pesar de los procesos de individualización que caracterizan las instituciones de este siglo. No solo cambia la concepción de lo temporal, sino también de lo espacial. El ordenamiento espacial cerrado, típico de la modernidad, que otorgaba la seguridad requerida para la socialización tradicional escolarizada también se pone en tela de juicio. Foucault (1975) explica el proceso de creación de las sociedades disciplinarias. Para ello se articularon tres elementos: una población menospreciada en sus capacidades de decisión; una institución de encierro; y una disciplina basada en un conjunto de

saberes para regular la institución y convertir la población en dócil y sumisa. “Para el caso educativo, la población por excelencia fue la infancia, la institución fue la escuela y la disciplina la pedagogía” (Pineau, 2013: 38). Pero en la actualidad las coordenadas básicas de las dimensiones de toda tradición de la forma escolar dejan de ser inmutables y están sujetas al cambio histórico. A decir de Fattore (2013: 20): “La modernidad se deshizo del pasado revestido de autoridad”. El espacio institucional está permeable a las demandas sociales del contexto de referencia.

En definitiva, el sentido de la teoría de la forma escolar es lograr a configurar una ontología propia del formato escolar en la cual estén presentes elementos simbólicos y materiales que le otorgan significado a la cultura escolar y sus instituciones a partir de la modernidad. “La configuración escolar alcanzada a través de las lentas incubaciones de la forma tuvo, también, consecuencias arquitectónicas...” (Gagliano, 2013: 252). La cultura escolar material está situada. Los objetos están distribuidos en el espacio escolar y permanecen o no en el tiempo escolar. Los sujetos se vinculan con ellos. La materialidad constituye un formato escolar que está en tensión con el devenir socio-histórico y temporal de cada transformación de la subjetividad humana vinculada a una cultura escolar contextualizada y plasmada en sistemas educativos nacionales.

2.1.2. La cultura escolar como categoría central de análisis

A partir de la teoría de la forma escolar, es fundamental abordar una categoría central de análisis que es la cultura escolar¹⁷. Viñao Frago establece el

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos- sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a

¹⁷ Duschatzky (2011) introduce el concepto de lo “no escolar” como potente para el análisis pedagógico de la cultura escolar en tanto: “...diríamos que es el nombre de aquellos momentos en los que esos desbordes que disuelven la consistencia escolar se vuelven pensables” (p. 56). Es un concepto “bisagra o interfaz” que se ubica “entre el caos y la creación de espacios” (Duschatzky, 2011, p. 57). En definitiva, lo “no escolar” es todo aquello que queda por fuera del proyecto escolar clásico. En esta tesis, no se incluye este concepto en el problema de investigación ni como categoría de análisis pues implicaría dar un giro epistémico al marco teórico. No obstante, se menciona aquí por su importancia en los análisis actuales de la complejidad y la diversidad de la cultura escolar contextualizada y en territorio.

las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –por ejemplo, las disciplinas escolares- que la configuran como tal cultura independiente (Viñao Frago, 2000: 2-3).

...que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias ... para integrarse en dichas instituciones, ... para llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan ...y para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades” (Viñao Frago, 2002: 599).

A partir de esta conceptualización, se pueden analizar las dimensiones de la cultura escolar. Un concepto de cultura escolar que también puede considerarse como una categoría de análisis central en esta tesis. La cultura escolar presenta componentes que son de índole material y no material. Todos ellos observables científicamente puesto que forman parte de lo que Durkheim denominó hecho social en tanto maneras de ser, pensar y sentir de los individuos en sociedad. Porque tal como el sociólogo francés explica claramente:

Pero, para que haya un hecho social, es preciso que varios individuos por lo menos, hayan combinado su acción y que de esta combinación resulte un producto nuevo. Y, como esa síntesis tiene lugar fuera de cada uno de nosotros (puesto que en ella entra una pluralidad de conciencias), tiene necesariamente como efecto el de fijar, instituir fuera de nosotros ciertas maneras de obrar y ciertos juicios que no dependen de cada voluntad particular tomada aparte. Como se ha hecho notar, hay una palabra que, si se utiliza extendiendo un poco su acepción común, expresa bastante bien esta manera de ser muy especial: la palabra institución. En efecto, sin desnaturalizar el sentido de este término, se puede llamar institución a todas las creencias y todos los modos de conducta instituidos por la comunidad... (Durkheim, 2001: 30-31).

En definitiva, la cultura escolar como modo de ser, pensar y sentir de los sujetos implicados en determinado contexto definido espacio-temporalmente supone la construcción de la institucionalidad escolar con sus características peculiares y originales. El espacio y el tiempo escolares pasan a ser dos elementos sustantivos de la cultura escolar y se transfieren desde la conceptualización hacia la categoría de análisis con valor metodológico en la investigación educativa.

Gonçalves Vidal (2007) presenta la cultura escolar como categoría de análisis, lo hace desde una perspectiva amplia que trasciende la tradición de dejar la cultura como hecho externo a la institución educativa. Se da un movimiento académico intelectual que posibilita la visibilización de procesos sociales, relaciones sociales e interacciones sociales intra-institucionales. Ella lo expresa con claridad al escribir:

La cultura dejó de ser un mero hecho externo a la institución, algo con lo cual lidiaba en el desempeño de funciones sociales y pasó a ser un objeto interno, cuyo escrutinio permitía comprender la escolarización como negociación posible entre los intereses de los distintos grupos sociales, la lógica del funcionamiento institucional y lo pragmático de las acciones de los sujetos educacionales (Gonçalves Vidal, 2007: 2).

Esta perspectiva de análisis de la institución educativa desde la categoría la cultura escolar encuentra su origen en una conferencia del historiador francés Dominique Julia del año 1995 (2001) quien presenta la cultura escolar como objeto histórico de análisis, en tanto posibilita abrir las puertas a la visibilización del conjunto de normas y prácticas que ocurren dentro de la institución educativa. Asimismo, es sustantivo mencionar el aporte de Viñao Frago (1995) en relación a la cultura escolar vinculada al espacio y el tiempo escolar y su relación con la producción de corporeidades. Tal como explica Chervel (1998) se gesta una cultura escolar específica referida a la institución educativa y su quehacer cotidiano. La cultura escolar posibilita estudiar cómo los sujetos crean y recrean los distintos dispositivos escolares y además de ponerlos en funcionamiento surgen modos de ser y estar en el mundo. La cultura escolar colabora con la forma cómo los sujetos van a comprender la realidad que los rodea y cómo le van a otorgar sentido social e histórico. La cultura escolar es fuente del posible cambio social. Tiene que ver con las prácticas sociales construidas y reconstruidas desde la institución educativa hacia el macro mundo social y viceversa. Se da un proceso de hibridación cultural que se plasma en una cultura escolar que se transmite de generación en generación.

Faria Filho, Gonçalves, Gonçalves Vidal y Paulilo presentan con claridad la cultura escolar en tanto categoría de análisis como campo de investigación en la Historia de la Educación. En primer lugar, se aproximan a su conceptualización de la siguiente manera:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como un conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissao desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização” (Faria Filho, Gonçalves, Gonçalves Vidal y Paulilo 2004: 143).

Se puede evidenciar que la cultura escolar está vinculada a las normas escolares establecidas y que se reproducen mediante dispositivos instalados institucionalmente para tal fin. No obstante, la transmisión de la cultura escolar es un elemento que la

caracteriza pues es el proceso que permite su sobrevivencia y más allá de eso, su cambio en función del contexto histórico de referencia. La cultura escolar está íntimamente relacionada a los procesos de socialización que ocurren dentro y fuera de la institución educativa. Por lo tanto, la cultura escolar no se construye estrictamente dentro del ámbito escolar. Su construcción y reconstrucción permanente se genera aún con las culturas familiares. La permeabilidad de la cultura escolar es una característica esencial. Julia (2001) hace hincapié en este aspecto, pues su análisis se basa en las prácticas escolares y la diferencia entre cultura escolar primaria y secundaria. A partir de esto es que señala que la visibilización de este proceso puede encontrarse en las prácticas escolares en recreos o en espacios de encuentro social además del aula. El aporte de la socialización por fuera de la institución educativa es relevante para la construcción de la cultura escolar pues hace que ésta no entre en contradicciones con la realidad social contextualizada. Sin embargo, el valor de esta categoría de análisis está dado por el giro epistémico que representa. Es un concepto que gira la mirada de análisis hacia el interior de las instituciones. Gonçalves Vidal (2010: 2) establece de forma nítida que “...la atención a la cultura material de la escuela, la cual permite conocer las prácticas escolares y los saberes producidos en el interior de la misma”. En este sentido, las prácticas escolares pasan a ser un foco de atención de la investigación centrada en la cultura escolar. Toda práctica escolar se produce a partir de las relaciones sociales y de las interacciones sociales. Y éstas se dan dentro de un escenario de objetos materiales que conforman una materialidad inevitable que no es neutra. De alguna forma, estos objetos materiales culturales dan cuenta de la modelación de las prácticas escolares institucionalizadas. De allí derivan permanencias y cambios muchas veces imperceptibles. Prácticas escolares, objetos culturales y aspectos normativos que se entrelazan y que muchas veces no parecen relacionarse. Sin embargo, tal como lo desarrolla Gonçalves Vidal (2007) como resultado de indagaciones de la cultura escolar ha quedado visibilizada su fuerte correlación¹⁸.

¹⁸ En este sentido, vale la pena mencionar el momento de conformación del sistema de educación pública en la Provincia de San Pablo en el Brasil independiente del siglo XIX, cuando en 1836 se realiza un censo por parte de D. P. Muller que sumado a ciertos informes de Inspectores y Maestros dejó en evidencia los obstáculos y las idas y venidas en relación a nuevas legislaciones que referían a nuevos métodos de enseñanza a aplicar tal como la ley lo establecía (Hilsdorf, 1999). Los maestros hacían informes con estadísticas con número de alumnos por grupo que no coincidían con el dato real de asistencia y menos aún con la cantidad de materiales (por ejemplo libros) requeridos para implementar el método. De esta

Asimismo el hecho de que el desarrollo de la categoría cultura escolar genera una perspectiva desde dentro de las instituciones educativas es muy remarcada por el lingüista Chervel (1990) quien se centra en la construcción de los saberes escolares y en este sentido señala la especificidad, singularidad y originalidad de la cultura escolar. Una producción única e irrepetible resultado del poder creativo no valorado suficientemente y que genera acciones de alta valía a nivel social: somete a los sujetos, pero al mismo tiempo adapta, moldea y modifica la cultura de la sociedad total (Faria Filho *et al.*, 2004). Cabe aclarar, siguiendo a Forquin (1992, 1993) que la educación nunca transmite la cultura de forma homogénea como patrimonio único y simbólico. Él utiliza la metáfora del *bricolage* para explicar la relación entre educación y cultura. La cultura transmitida no es total sino que son elementos culturales de origen diverso en tiempo y lugar, producidos por lógicas y principios de producción diversos, con fines varios y con niveles de legitimación también variados. A veces su origen es resultado de fines pragmáticos puntuales y coyunturales, y no por ello menos válido. Otras veces, la cultura escolar toma prestados elementos de otras culturas no visibles o más visibles de acuerdo a la circunstancia social. Tal como lo establece Forquin (1992) la cultura escolar es una cultura original que produce *habitus* originales sin perder el vínculo con la sociedad y la cultura del contexto.

Ahora bien, en esta investigación la categoría cultura escolar es central a partir de las dimensiones conceptuales analizadas. El problema de investigación y el objeto de estudio tienen una relación directa con la cultura escolar. Lo que ocurre dentro de la institución educativa en un espacio-tiempo determinado es relativo a una cultura escolar institucional. La Formación Docente en Uruguay, en sus instituciones educativas de formación magisterial y de profesorado, ha ido generando culturas escolares propias, originales, únicas que dan cuenta de una manera de ser y de estar de la formación de docentes en el país. Las prácticas escolares en los Institutos de Formación Docente en Uruguay han ido configurando culturas escolares que imponen una manera del trabajo docente. Esas maneras se construyen y reconstruyen y son un objeto de estudio válido y un campo de investigación educativa a tener en cuenta en la Educación Superior en

forma, y más allá de que se visibiliza cómo lo prescripto no es suficiente para la ejecución de la norma, en este caso se evidencia que lo material es un dato empírico relevante de lo que ocurre de hecho en la institución educativa muy a pesar de lo informado por los sujetos involucrados.

Uruguay.

En este momento cabe preguntarse cuáles son (con precisión) los elementos que abarca la cultura escolar en tanto categoría analítica. Viñao Frago (1995) aclara que la cultura escolar abarca todo lo que ocurre dentro de la institución educativa (lo material y lo no material) pero es preciso señalar que hay componentes que son más importantes que otros. Aquellos elementos organizadores de la cultura escolar pues la definen y la conforman son más relevantes: el espacio y el tiempo escolares. Para Viñao Frago (1998) estos dos elementos no se caracterizan por su neutralidad. Todo lo contrario: se imponen en las corporeidades en los sujetos escolares inculcándoles símbolos estéticos, culturales e ideológicos. A su vez, cada cultura escolar está contextualizada, lo que implica que cada institución educativa puede llegar a tener su propia cultura escolar visible en la conformación y definición de su tiempo y espacio escolares. A decir de Viñao Frago (2001: 33): “No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos”. Sobre la base del pilar conceptual de la contextualización de la cultura escolar Faria Filho *et al.* (2004) establecen distintas vertientes de investigación, a saber: relativas a saberes, conocimientos y currículos; métodos de enseñanza; prácticas escolares; aspectos formales; y, la vertiente que es de interés en esta investigación -espacios, tiempos y materialidad escolar. Esta última vertiente dentro de las investigaciones brasileñas es una de las de mayor relevancia académica, principalmente dentro de las investigaciones en Historia de la Educación. En sus estudios se ha indagado acerca de la relación entre el espacio y tiempo escolares y su relación con otras dimensiones de la escolaridad. Inclusive se ha buscado escudriñar en la relación entre la cultura escolar y las culturas urbanas como forma de entender el binomio institución escolar-sociedad (Nunes, 1992; Bencosta, 2001; Veiga, 2002; Faria Filho, 2002).

Parece quedar claro que el concepto de cultura escolar es, a la vez, herramienta teórica y metodológica de análisis. Como tal trasciende la posibilidad de indagar dentro de la institución escolar, pues alcanza la relación institución escolar-sociedad. Es un constructo que a decir de Gonçalves Vidal (2010: 2) presenta a “...la escuela como productora de cultura específica o como espacio de convivencia de culturas”. La

categoría de análisis cultura escolar colocó en el ámbito académico una nueva discusión producto de abrir o desmontar la “caja negra”¹⁹: “la creciente escolarización de lo social” (Gonçalves Vidal, 2010: 3). Cabe mencionar que dentro del campo de la Sociología de la Educación, específicamente en las investigaciones que refieren a las políticas educativas, la institución educativa ha sido considerada, en general, como una “caja negra”. Cuando se hace referencia a este concepto se pretende dar cuenta exclusivamente de las variables “de entrada” (*inputs*) y efectos “de salida” (*outputs*), abordando solamente aspectos descriptivos de la realidad socio-educativa. De este modo, se expresa, en muchas circunstancias, la no consideración en los análisis de los aspectos explicativos o interpretativos. Por el contrario, cuando se hace referencia a abrir o desmontar la “caja negra”, se está haciendo referencia a hacer visible su contenido, lo que implica dos posibilidades según Berardi, Capocasale, García Montejó y Sabatovich:

1) Hipotetizar, conjeturar, sobre diferentes causas que generan efectos diferentes, en un “juego” multidimensional de variables. 2) Interpretar, desde la perspectiva de los propios actores involucrados, la construcción de mundos de vida; introducirse en los procesos que se generan al interior de la Institución Educativa, a fin de captar las subjetividades de las interacciones” (Berardi, Capocasale, García Montejó y Sabatovich, 2008: 22-23).

Por lo tanto, “abrir la caja negra” de la Institución Educativa, implica ir más allá de la descripción de los *inputs* y los *outputs* del sistema educativo; supone llegar a comprender la relación dialéctica entre el “escenario” escolar (sistema educativo) y la sociedad. Se otorga prioridad a la dimensión subjetiva de lo social. De esta forma, se pueden establecer relaciones entre los niveles macro (estructura social) y micro (institución educativa). “El verdadero punto de inflexión epistemológico de la Sociología de la Educación se produjo a partir de los setenta con la aparición de la “nueva Sociología de la Educación”. Concretamente esta nueva corriente nacía a partir de la publicación de 1971 del libro editado por Michael Young *Knowledge and Control*.

¹⁹ “En primer lugar, la unidad semántica “caja negra” más que una metáfora es un tropo puesto que modifica el sentido propio de los términos para ser empleados en un sentido figurado. Este último toma las palabras con una denotación diferente de la que recta y literalmente significan. Por lo tanto, “caja” implica encerramiento y “negra” desconocimiento. En segundo lugar, cabe explicitar que la “caja negra” supone una representación del funcionamiento global (interno-externo) de un sistema dado, en este caso, la Institución Educativa” (Berardi, *et al.*, 2008: 22).

En este sentido: “Las propuestas contenidas en el libro de Young iban dirigidas a superar el estructural-funcionalismo desde dos frentes: por una parte, la oposición a la visión acrítica sobre la escuela como instrumento ideológicamente neutro; por otra parte, la necesidad de superar el tratamiento de la escuela como “caja negra” y de profundizar en el análisis de la construcción de la estratificación escolar” (Bonal, 1998). De esta manera el aporte de Young pretendió encauzar la Nueva Sociología de la Educación hacia el desenmascaramiento del conocimiento educativo como construcción social. Abrir o desmontar la “caja negra” le otorga sentido así la afirmación de Gonçalves Vidal (2010) de que la cultura escolar es “híbrida”, es decir, que no es exclusiva de las instituciones escolares, sino que es producto de un proceso de mestizaje entre la sociedad y las prácticas escolares, entre las culturas emergentes y el mundo intra-escolar. La supuesta pureza esperada y esperable de la cultura escolar, dada por un espacio cerrado casi como refugio y reclusión de sujetos para evitar su contaminación con los vaivenes culturales que acaecen en la sociedad, se descubre que es solo una imagen ficticia. La “caja negra” cerrada y oscura no es tal. Está abierta de manera dialéctica con lo que acaece socialmente. Se puede establecer que el adentro-afuera como espacios puros, inconexos y ajenos entre sí es solo una construcción teórica. La permeabilidad entre la institución educativa y la sociedad es permanente. Se podría afirmar que la cultura escolar es expresión de tal hibridez aún en su dimensión más dura: la materialidad.

2.1.3. Posibles procesos de hibridación cultural en la cultura escolar

No es posible dejar de lado el concepto de hibridación cultural (García Canclini, (1990) si se trabaja el concepto de cultura escolar. Tal como se viene planteando, la cultura no es un todo cerrado en sí mismo, ajeno a lo que ocurre en el interior de la institución educativa y lo que acaece en el exterior de ésta. El encuentro entre el mundo exterior a la cultura escolar intra-institucional y aquella que viene desde la sociedad exige que se propongan conceptos y procedimientos metodológicos que posibiliten el abordaje total de este encuentro constante. Un encuentro entre culturas que no siempre es armónico sino que puede presentarse dentro del marco de conflictos o desencuentros que se expresan muchas veces en la cultura escolar material. La clave está en estar dispuesto a utilizar herramientas teórico-metodológicas que colaboren con hacer la cultura escolar y la cultura escolar material más traducibles a partir de las permanencias

y los cambios observables. En este sentido, el aporte de García Canclini (1990) resulta fecundo, pues no solo posibilita incorporar al marco teórico de esta tesis el concepto de hibridación cultural sino que distingue entre diferentes grados de hibridez en los fenómenos. La hibridación cultural no es concebida como un fenómeno homogéneo ni homogeneizador. Todo lo contrario: es un concepto que abre las puertas a la convivencia de lo diverso en sus distintas expresiones simbólicas y materiales. Muchas veces visible, otras no tanto –expresión de una timidez que se manifiesta en los intersticios culturales-.

Para lograr presentar de forma adecuada el concepto de hibridación en relación con la cultura escolar, hay que tomar como punto de partida que “El desarrollo moderno intentó distribuir los objetos y los signos en lugares específicos...” (García Canclini, 1990: 280). Las instituciones educativas no fueron ajenas a este proceso. Es decir, que a través de procesos de racionalización del espacio-tiempo escolar, se colocaron de forma estratégica objetos, se distribuyeron espacios físicos y se administró el tiempo escolar de forma tal de estructurar una cultura escolar y una cultura escolar material con determinados sentidos simbólicos: “Una clasificación rigurosa de las *cosas*, y de los *lenguajes* que hablan de ellas, sostiene la organización sistemática de los *espacios* sociales en que deben ser consumidos” (García Canclini, 1990: 280). No obstante, de forma simultánea se dan procesos de no-racionalización de objetos, espacios y tiempos escolares. Estos procesos a veces visibles, otras no tanto van cobrando fuerza de resistencia ante una gramática escolar dada. Específicamente, en Latinoamérica, estos procesos se dan desde el origen del proceso de escolarización, al que se puede aplicar lo que García Canclini explica:

La hibridez tiene un largo trayecto en las culturas latinoamericanas. Recordamos antes las formas sincréticas creadas por las matrices españolas y portuguesas con la figuración indígena. En los proyectos de independencia y desarrollo nacional vimos la lucha por compatibilizar el modernismo cultural con la semi-modernización económica, y ambos con las tradiciones persistentes (García Canclini, 1990: 305).

En tal sentido, la cultura escolar, como concepto central de esta tesis, incorpora este estar entrar y salir permanente de la modernidad y su constante búsqueda de racionalidad en las instituciones educativas. Se asume que existen tensiones dadas por los procesos de “desterritorialización y reterritorialización” (García Canclini, 1990)

continuos. Estos procesos, aplicados a la cultura escolar, suponen la pérdida de relación naturalizada de ésta con los territorios geográficos y sociales, institucionales contextualizados, cerrados, y a su vez, la apertura a ciertas relocalizaciones territoriales, institucionales, parciales, que logran conjugar las nuevas con las permanentes producciones simbólicas y materiales de la cultura escolar de referencia. De esta forma surge la superación de ciertas dicotomías de análisis teórico y metodológico de la cultura escolar en sus distintas dimensiones: “Hegemónico, subalterno: palabras pesadas, que nos ayudaron a nombrar las divisiones entre los hombres, pero no para incluir los movimientos del afecto, la participación en actividades solidarias o cómplices, en que hegemónicos y subalternos se necesitan” (García Canclini, 1990: 324). De acuerdo con lo antedicho, estos procesos de hibridación cultural no solo rompen con las fronteras sociales y simbólicas dentro de la cultura escolar sino que hacen posible la convivencia simultánea de distintas temporalidades históricas en el mismo espacio-tiempo escolar. Esto enriquece, desarrolla y brinda oportunidades de manifestación de nuevas formas de ser, pensar y sentir que se pueden manifestar simbólicamente y materialmente. Pueden pasar a ser intervenciones visibles en las estructuras de la cultura escolar material. Se manifiestan en actuaciones de intervención que muchas veces se organizan y expresan nuevas sensibilidades. Estas nuevas posibles sensibilidades a veces no son visibles, no se manifiestan de forma explícita, y tal como expresan Marini, Rodríguez Merchán y Salas Aguayo “...llama la atención la escasa investigación dedicada a explorar el desarrollo de la percepción sensible en la escuela...” (2018: 362). Ellos proponen detenerse a observar las estéticas cotidianas escolares como parte del desarrollo de la cultura escolar y en consonancia con Mandoki (2007) lograr abordar el estudio de “matrices estéticas”, en tanto criterios para la organización de la sensibilidad. Es decir, que aquí hay una dimensión a atender de los posibles procesos de hibridación en la cultura escolar y la cultura escolar material:

Si se consideran ciertos aspectos de la escuela tales como tamaño, materialidades, fachada, símbolos institucionales, forma de las salas de clase, dispositivos de juego, plantas y áreas verdes, entre otras; y algunas decisiones pedagógicas como el modo en que el tiempo escolar está organizado, cómo se usa el mobiliario pedagógico, la distribución de los espacios de aprendizaje, la ubicación y altura de los diarios murales, etc., se podrían identificar patrones o rutinas sensibles que diferenciarían a una escuela de otra. En pocas palabras, las matrices estéticas escolares permitirían profundizar la comprensión de los diversos proyectos educativos desde los aspectos sensibles que se configuran en relación al espacio escolar (Marini, Rodríguez Merchán y Salas Aguayo, 2018: 362).

En segundo lugar, atender a las estéticas cotidianas escolares permitiría aprovechar el arsenal simbólico de las escuelas, sus materialidades, disposiciones y rutinas para avanzar en la comprensión de las relaciones subjetivas que entre estas dimensiones se desarrollan. Aquí las matrices estéticas pueden ayudar a profundizar las distintas propuestas pedagógicas a través de la explicitación simbólica de las condiciones en donde se vive, de hecho, la realidad escolar (Marini, Rodríguez Merchán y Salas Aguayo, 2018: 373).

Ahora bien, podría pensarse que lo híbrido en el sentido que se viene presentando implica indeterminación o inclusive todo lo nuevo. Pero no es así, híbrido no es sinónimo de indeterminado o novedoso. La hibridación implica ciertos procesos socio-culturales en los que ciertas estructuras o prácticas, se configuran de una nueva forma para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. Es un proceso que no descarta lo existente, sino que se sostiene sobre lo que existe, re-configurándolo a partir de elementos simbólicos y materiales nuevos. A decir de Retondar: “La convivencia “transhistórica” de distintos elementos y procesos significativos en un mismo espacio” (2008: 41). Implica la posibilidad de ruptura con ciertos pares conceptuales que han sido estructuradores analíticos de la cultura escolar: matriz versus colonia, centro versus periferia, intraescolar versus extraescolar, civilización versus barbarie, tradición versus modernidad, entre otros. Es en este sentido que se propone en esta tesis “abrir la caja negra” de la cultura escolar material de las instituciones de la Formación Docente nacional. Es decir, abordar el objeto de estudio desde una perspectiva exploratoria abierta ante la posibilidad de encontrar procesos de hibridación cultural y las relaciones existentes con las posibles permanencias producto de procesos de reproducción social y cultural.

2.2. La cultura escolar material

2.2.1. Abrir la “caja negra” es visibilizar la cultura escolar material

Al ingresar a una institución educativa vienen de inmediato imágenes a la mente del investigador. Imágenes preconcebidas a partir de un “deber ser” que caracteriza la materialidad esperada y esperable de cualquier cultura escolar enmarcada en un formato escolar moderno. Corredores, puertas de entrada a salones, pupitres, bancos, carteleras, pizarrón, espacios de encuentro colectivo, aulas magnas, entre otros son los objetos

materiales que refieren a imágenes escolares típicamente presentes. Escolano Benito expresa:

La cultura material de la escuela, una especie de registro objetivo de la llamada cultura empírica de las instituciones educativas -distinta de la académica y de la política-, es el exponente visible, y a la vez el efecto interpretado, de los signos y significados que exhiben los llamados objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuibles y manejables en las que ha quedado registrada la tradición pedagógica (Escolano Benito, 2007b: 15).

La materialidad de la cultura escolar emite señales²⁰. Estas señales dan cuenta no solo de la cultura escolar de referencia sino de otros ámbitos culturales que la permean de manera constante. Una materialidad que representa una clave indiciaria de los códigos de intercomunicación entre la sociedad y la institución educativa. Desde que en el siglo XIX se terminan de instalar los sistemas educativos nacionales, la cultura material involucrada pasa a ser patrimonio cultural. Los bienes de la cultura escolar material son bienes identitarios y comunes de interés público y nacional dentro de los Estados democráticos occidentales. Por esto es relevante valorizar las fuentes materiales de la historia de las instituciones educativas. Según Escolano Benito (2007b) es necesario y fundamental valorizar el patrimonio material escolar. Su subestimación, producto de una excesiva jerarquización de la cultura letrada ha generado una ausencia de una memoria material que requiere de un giro epistémico y social en la investigación y en el análisis de la cultura escolar.

Vale la pena tomar de Brailovsky (2009) su referencia a la obra de 1658 de Comenius *Orbis Sensualium Pictus* en la que, como primer libro de texto ilustrado tiene en primer lugar valor en sí mismo como objeto escolar. En segundo lugar, presenta un capítulo XCVII ilustrado dedicado a la escuela. Este ejemplo es presentado en esta investigación como antecedente histórico sustantivo del inicio del reconocimiento de una cultura escolar material que configura y estructura la cultura escolar cotidiana. Es una escena escolar presentada como en “un local en el que los jóvenes son entrenados

²⁰ Cassirer (1968) distingue con extrema claridad conceptual señal de símbolo. Explica que ambos conceptos están relacionados pero que pertenecen a universos conceptuales distintos. La señal es una parte del mundo físico material. El símbolo es parte del mundo humano del sentido. La señal indica, opera en el mundo material. El símbolo tiene carácter designador y se configura sobre la base de que el ser humano es un animal simbólico. Los símbolos no pueden reducirse a señales, pero las señales otorgan el fundamento empírico a la construcción del símbolo.

en la virtud y aprenden a distinguir las formas” ya da cuenta de la actividad formal escolar. Se describen los objetos escolares y cómo se usan. El libro en manos del maestro, se muestra como principal organizador de una cultura letrada. La disposición del mobiliario muestra la relación pedagógica con roles definidos (maestro y alumnos), el pizarrón y los bancos con los alumnos sentados frente a él. Los cuadernos de registro individual de una cultura letrada que combina el trabajo en pizarrón visible y público y la tarea individual de cada alumno. A su vez, el maestro con la varilla (férula o báculo) que representa el rol moralizador del maestro. Esta descripción con imágenes incluidas de Comenius representa el inicio de un proceso de visibilización de la cultura escolar material y su relevancia para la investigación educativa. De alguna forma, de forma sutil comienza a entornar las puertas para un giro epistémico que comienza a plasmarse en el siglo XX y continúa hasta nuestros días.

El giro epistémico al que se hace referencia requiere conceptualizaciones en relación a los objetos materiales de la cultura escolar material. Según Ginzburg (2000: 93) los objetos que forman parte de la cultura escolar material son “semióforos” o sea “materiales que portan significados que hay que descifrar por indicios que sugiere el observador”. Porque los objetos materiales son fuentes de prácticas empíricas en las que intervienen materialidades (Sacchetto, 1986) que a su vez requieren ser develadas en sus claves implícitas muchas veces tan ocultas que solo pueden abordarse a través de síntomas o indicios (Ginzburg, 1994). El punto es tener claro lo que Escolano Benito (2007b: 26) establece: “El patrimonio escolar es un bien para ser expuesto públicamente y para ser visto por todos”. Se requiere otorgar de visibilidad pública a la cultura escolar material pues de esta forma se promueve y genera una hermenéutica pluralista que contribuya a la construcción de una ciudadanía con sentido y significado colectivo. Es que tal como lo explicita Brailovsky (2009) la materialidad en la cultura escolar trasciende el equipamiento o la arquitectura y alcanza la posibilidad de indagar acerca de su lugar funcional y simbólico. Es que los objetos escolares dan cuenta de una “disputa silenciosa” por la definición de lo escolar. Cabe mencionar que las investigaciones que refieren a la “materialidad de lo escolar” tienen los trabajos de Lawn y Grosvenor (2005) que pretenden establecer la relación existente entre los objetos escolares y ciertos aspectos simbólicos del campo educativo.

Otro aspecto a tener en cuenta en el abordaje de la cultura escolar material es su

carácter contextualizado. Es decir, no existe una cultura material única ni neutra, tampoco desligada de coordenadas espacio-temporales determinada. A su vez, es sustantivo comprender que las culturas materiales se interrelacionan entre sí e interactúan. Este concepto de vinculación contextual de las culturas materiales, y específicamente de las culturas escolares materiales, es un dato importante en el caso de esta investigación que trata sobre la cultura escolar material en la Formación Docente en Uruguay. La formación magisterial y de profesorado uruguayo no se presenta de forma aislada del resto del Sistema Nacional de Educación Pública, ni del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET). Tampoco está ajena al Sistema de Educación Superior Privado. Los entrecruzamientos de las culturas escolares materiales de todas las instituciones educativas que lo integran hacen de la cultura escolar material de la Formación Docente uruguayo un componente más de un gran sistema de cultura escolar material nacional en el que se comparte una materialidad que da cuenta de un simbolismo compartido. Moreno Martínez (2007) hace referencia directa a un ejemplo de esta red sistémica que no puede obviarse al momento de investigar la cultura escolar material -los niveles educativos dentro de la enseñanza formal-:

Una de tales categorías puede ser, por ejemplo, los niveles educativos que en cada momento conforman la enseñanza formal, pues cada uno de ellos cuenta con estructuras académicas y curriculares específicas con las consiguientes repercusiones en la consolidación de sus condiciones materiales (Moreno Martínez, 2007: 47).

De alguna forma, tal como lo establece Brailovsky (2008) la materialidad de la cultura escolar en el sentido de lo planteado tiene un vínculo directo con los trabajos de análisis de problemas de micro política escolar vinculados a la idea de “dispositivo”. En este sentido se pueden mencionar los trabajos de Foucault (1997), Narodowski (1994) y de Rockwell (1995). Rockwell (1995) en un análisis muy detallado y minucioso de documentos históricos refiere al uso de objetos y espacios (en este caso, llaves, paredes y cercos) como indicios etnográficos que son de gran utilidad para reconstruir la cultura escolar de las escuelas mexicanas de inicios del siglo XX.

En definitiva, se puede establecer que toda relación social está mediada por objetos materiales, es decir que la dimensión material se impone en la vida de los sujetos. La vida cotidiana escolar responde también a esta relación evidente. Es decir, que la materialidad no es una mera escenografía decorativa del accionar social; tampoco es accesoria ni secundaria en las relaciones sociales. La cultura material puede

considerarse como soporte y hasta como propulsora de procesos sociales invisibles. En el caso de la cultura escolar material, ésta abre interrogantes de sus procesos de interacción con lo estrictamente escolar. Brailovsky (2009) plantea preguntas como:

...¿qué conjunto de prácticas involucran a los objetos? ¿Cómo los objetos construyen y son depositarios de significados alrededor de los saberes escolares, la autoridad de los maestros, las posibles identidades de alumno? ¿Qué objetos definen (porque lo acompañan, lo rodean, lo sostienen) al “buen alumno”? (Brailovsky, 2009: 109).

A partir de lo antedicho, se podría establecer que la cultura escolar material está necesariamente vinculada a los objetos materiales escolares. Pues bien, sí existe una relación necesaria entre cultura material y objetos materiales, pero no es exclusiva. Esto significa que la cultura escolar material tiene otras dimensiones de materialidad y por lo tanto no se puede restringir a los objetos materiales involucrados. En esta investigación, la dimensión de la materialidad que interesa es el espacio-tiempo escolar. Resulta evidente que dentro de esta dimensión están presentes objetos. Se hallan sin lugar a dudas objetos escolares “oficiales”, objetos escolarizados “en disputa” y objetos escolares “oficiales” de acuerdo a la categorización de Brailovsky (2009) pero no son el foco del objeto ni el problema de investigación de esta tesis. Cabe hacer esta salvedad para delimitar con precisión el marco teórico de referencia. Teniendo en cuenta lo presentado, y las salvedades expresadas, es que es de suma importancia dar cuenta de algunos de los antecedentes principales acerca de la cultura escolar que fueron la base para esta tesis.

2.2.2. Antecedentes de investigaciones acerca de la cultura escolar material

Esta tesis se inspiró fundamentalmente en los trabajos de la historiadora de la educación Diana Gonçalves Vidal. Por este motivo, se presentan como antecedentes todos sus conceptos y enfoques de análisis que aportaron a la construcción del problema de investigación. Para lograr este objetivo, se seleccionan aquellos artículos directamente relacionados a ello se presentan básicamente tres trabajos de referencia y aporte teórico como antecedente directo:

El primero de ellos es *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura* (2006). Este trabajo profundiza en: 1) las distintas posturas teóricas acerca de la cultura escolar focalizando en los cambios y las permanencias vinculados a su vez con la relación

escuela-sociedad; 2) la cultura escolar material y su incidencia en las prácticas y saberes escolares vinculados a su quehacer cotidiano; y 3) el papel central de los sujetos escolares como hacedores de la cultura escolar. A su vez, ella realiza un trabajo intelectual con fotografía como dato empírico de análisis comparativo histórico de la cultura escolar y específicamente la cultura escolar material.

El segundo, es *O livro a biblioteca, o document o arquivo na era digital*. Revista *História de Educação* (2002). En este artículo Gonçalves Vidal trabaja cómo la nueva materialidad trae cambios en el cuerpo, en las relaciones personales que se dan en el tiempo y espacio y cómo genera nuevas formas de producir y leer significados. Su trabajo se centra en ciertos objetos culturales que son los libros, documentos, bibliotecas y archivos. Señala la importancia de su conservación por el papel que tienen en la permanencia y la construcción del sentido de la memoria social. Al analizar las condiciones de producción social de la era digital del siglo XXI, rescata el papel de los objetos culturales para el estudio de los cambios y las permanencias en las instituciones.

Para esta tesis el antecedente es sustantivo pues abre las puertas al análisis de la conservación de la cultura escolar material más allá de que se vive una era digital en la que todo perdura en una “nube” virtual.

El tercero, es *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil* (2000). Este artículo de Faria Filho y Gonçalves Vidal da cuenta de la relevancia del papel que el tiempo y el espacio escolar como dimensiones de la cultura escolar material tuvieron en el proceso de institucionalización del sistema de enseñanza primaria en Brasil. Su importancia estuvo y está relacionada a la relación entre los cambios espaciales escolares y de la forma de organización de los tiempos escolares con los distintos sistemas de enseñanza impuestos. Presentan un claro análisis de la cultura escolar material vinculada a los sistemas de enseñanza primaria pública en Brasil desde el siglo XVIII hasta la década del treinta del siglo XX, y cómo esta relación da cuenta de los cambios y permanencias de la escuela con sus prácticas y de sus sujetos. Este antecedente posibilita en esta tesis establecer el vínculo entre un sistema de enseñanza y la cultura escolar material, específicamente en relación al tiempo-espacio escolar.

Un aporte relevante como antecedente para esta tesis es toda la línea de

investigación sobre la cultura escolar material y su valor patrimonial desarrollada por Agustín Escolano Benito (Ayuso, 2010). En el año 2006 fundó el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), asociado a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, a la Universidad de Valladolid y a la Junta de Castilla y León, ubicado en la casa señorial del siglo XVI de Berlanga. El objetivo de este centro es estudiar la cultura escolar desde una perspectiva internacional y multidisciplinaria. Específicamente, dentro de su campo de investigación está el de la memoria y el patrimonio material e inmaterial de la educación. Su aporte teórico a la temática de interés de esta tesis es invaluable, por lo tanto, cabe señalar algunos aspectos que han sido de importancia para el marco teórico:

- a) El patrimonio que representa la cultura escolar material forma parte de lo que hay dentro de la “caja negra” de la cultura escolar y que ha permanecido a lo largo del tiempo. Es un valor del pasado que llega al presente y le otorga sentido.
- b) La necesidad de la educación patrimonial que no tiene solo valor instrumental, sino que es creación y categoría disciplinaria a abordar.
- c) La cultura escolar material va ligada a un proceso de producción que se transforma con el tiempo y por lo tanto refleja los procesos de interrelación entre la estructura escolar y los sujetos y sus prácticas.

En su libro *La cultura material de la escuela* (2007), resulta especialmente relevante como aporte para esta tesis la ponencia publicada de Pedro L. Moreno Martínez La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936. Aquí se presenta la cultura material con tres componentes: entorno físico en que se desarrollan las actividades educativas, el mobiliario escolar y el material didáctico y escolar. Se trabaja en profundidad el pupitre como objeto escolar característico y con mayor historia escolar. A su vez, se atraviesa el análisis con la dimensión temporal lo que enriquece la perspectiva. De esta forma, se vincula la modernización de la cultura material de la escuela pública en España analizando el mobiliario desde el siglo XIX al XX y las materias de enseñanza con la cultura política de la esa escuela en relación a Planes progresistas y Reglamentos liberales. Muestra cómo las políticas educativas ministeriales por Circulares implicaron consecuencias en la materialidad de la cultura escolar, puntualmente en el equipamiento escolar. Este antecedente, agrega como aporte a esta tesis la consideración de los documentos

escolares oficiales como eje de análisis en tanto no neutrales en la estructuración y re-estructuración de la cultura escolar.

La tesis de Doctorado de Daniel Brailovsky (2010) *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos* y generó el libro titulado *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (2012). Su investigación representa un aporte teórico sustantivo en relación a la cultura escolar y el lugar que ocupan los objetos escolares en tanto estructuradores de las prácticas. Su investigación se centra en tres dimensiones: saberes escolares, disciplina escolar e identidades escolares. Su punto de partida es una premisa, que coincide esta tesis, y es que las relaciones sociales están mediadas por objetos. Es decir, que existe una dimensión material de la cultura escolar que merece ser estudiada. A su vez, su investigación se focaliza en el lugar funcional y simbólico de estos objetos escolares en la dinámica escolar de la vida cotidiana (lo que también coincide que esta tesis). Específicamente, su aporte tiene que ver con el tratamiento del espacio escolar (aulas, patios y subespacios escolares). Las técnicas que utiliza son la observación participante, análisis de documentos escolares y entrevistas a informantes calificados. Su perspectiva metodológica es etnográfica con un componente de la comparación constante extraído de la teoría fundamentada. Cabe remarcar que no solo esta tesis de Brailovsky es un antecedente directo a esta investigación, sino la línea de investigación que ha desarrollado acerca de la cultura escolar material. Sus aportes iluminan toda investigación que refiere a este tema de investigación pues da cuenta de la posibilidad de generar teoría a partir del estudio de la materialidad de la cultura escolar en sus distintas dimensiones.

En una investigación anterior (Capocasale, 2013) analicé los cambios y permanencias del curriculum de los Institutos Normales de Montevideo en sus dimensiones de espacio escolar y tiempo escolar a partir de la implementación del Plan de Formación Docente 2008. Fue un primer abordaje de la cultura escolar material en la Formación Docente uruguaya. Se intentó tomar las dos dimensiones espacio y tiempo escolares, y a través del registro fotográfico, hacer visible el modelo material y objetivado de un Plan de Formación Docente en acción. Se obtiene como resultados una categorización de la cultura escolar material desde sus dimensiones espacio-temporal. Se construye un cronotopo de las prácticas espacio-temporales de los IINN configurado

por las siguientes dimensiones: a) transitando por un túnel organizado; b) cuando el aula se transforma en un nido vacío; c) pequeños recovecos de vida; y d) casi burbuja. Esta primera aproximación a un diseño metodológico de estudio de caso con foto etnografía permitió caracterizar la cultura escolar de los IINN en tanto sus cambios y permanencias a partir de la implementación del nuevo Plan.

2.2.3. El espacio-tiempo como dimensión de la cultura escolar material

Al definir el problema de esta investigación centrado en la cultura escolar material, y específicamente en su dimensión espacio-tiempo escolar, la intención última es llegar a abordar la cuestión escolar desde una actitud crítica. Tal como lo plantea Antelo en su referencia a una interrogante que tarde o temprano se ha hecho muchos en relación a la dimensión espacial de lo escolar: “¿Tiene sentido que nuestros hijos estén ahí encerrados cinco o más horas por día durante doce años?” (2013: 59). Esta interrogante encierra ambas dimensiones, pero también denota una relación entre el espacio y el tiempo escolar que es ineludible. Los educandos están dentro de un local “encerrados” por un lapso de tiempo cotidiano durante un período de tiempo de sus vidas. Y este hecho objetivo no se limita al ciclo de enseñanza primaria y secundaria, sino que llega hasta la formación terciaria o universitaria con formato escolar similar. El análisis de la cultura escolar, más aún de su materialidad, en clave espacio-temporal es de alta relevancia para la reflexión dentro de las Ciencias de la Educación, y no solo desde la mirada pedagógica. Con el objetivo de lograr presentar este enfoque desde una posible interdisciplinariedad de las Ciencias de la Educación, se presentan a continuación ambas dimensiones atravesadas por distintos abordajes disciplinares.

Como punto de partida es interesante el análisis que presenta Reguillo acerca del papel de la vida cotidiana de los sujetos como “...un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras, del escenario de la reproducción y simultáneamente, de la innovación social” (2000: 77). Cabe aclarar que la cotidianidad no es una entelequia, un abstracto construido de tipo esencial; sino que es socio-histórica, situada y contextualizada. No puede conceptualizarse ajena a las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que la producen, reproducen y que son producidas y legitimadas por ella. Giddens (1994) desarrolla el papel de las estructuras sociales de la vida cotidiana como “habilitante y constrictiva” para con los

sujetos. Estos son constreñidos, limitados en sus acciones por los mecanismos y lógicas de operación que solo admiten algunas improvisaciones o innovaciones no anunciadas o previstas²¹. La cotidianeidad se instala tanto en el mundo público como privado y en cada una de las instituciones sociales, por lo tanto, en la institución escolar. La vida cotidiana implica un tejido de espacios y tiempos organizados que van configurando un orden social. En la cultura escolar este tejido espacio-temporal también se configura y re-configura diariamente. Una serie de rutinas y rituales aparentemente naturales se repiten en la vida cotidiana por parte de sujetos que los cumplen sin siquiera cuestionarse qué los motiva a cumplirlos. Se presenta un inofensivo transcurrir ritualizado del diario vivir institucional en la vida escolar en el cual los procesos de selección, organización, reproducción, entre otros, son asociados como “normales” en las prácticas educativas. Se podría hacer referencia a un proceso de ritualización de la cultura escolar.

Ahora bien, teniendo en cuenta un proceso de ritualización de la cultura escolar en el que la materialidad marca presencia, podría recurrirse a la tradicional conceptualización del ritual como “...una acción o conjunto de acciones repetitivas que poseen un alto valor simbólico en un medio cultural dado. Se piensa, generalmente, en secuencias predeterminadas de actividades como una misa, un desfile militar o un acto académico” (Vain, 2019: 87)²². En este sentido se puede conceptualizar al mundo del ritual como totalmente relativo a lo que ocurre en la vida cotidiana. El proceso de

²¹ Cabe mencionar que De Certeau (1996) establece que los sujetos más allá de una posibilidad de sanción por romper con las acciones esperadas socialmente, muchas veces se hacen espacios y tiempos que no llegan a ser de índole “revolucionario”, pero sí originales y contestatarios. De esta forma también estructuran y re-estructuran socialmente, socavan lentamente el poder y ciertos mecanismos de control establecido. Estos procesos la mayoría de las veces se dan de forma invisible y por ello no son públicamente conocidos o enunciados. A decir de Reguillo: “Bajo ciertas condiciones, la vida cotidiana puede pensarse como un espacio clandestino en el que las prácticas y los usos subvierten las reglas de los poderes” (2000: 79).

²² Cabe aclarar que Vain (2019) basa todo su trabajo acerca de los rituales y las prácticas escolares en el concepto de ritual como dramatización. La dramatización tiene que ver con el significado que los sujetos otorgan a las acciones y que comparten en la interacción con otros. Este significado no siempre está conciliado con el rol que desempeñan en la institución o en la sociedad, sino que cobran sentido en esa práctica social específica. Da Matta circunscribe el mundo del ritual: “El ritual, entonces, tiene como trazo distintivo la dramatización, esto es, la condensación de algún aspecto, elemento o relación, focalizando, destacando, tal como ocurre en los desfiles carnavalescos y las procesiones, donde ciertas figuras son individualizadas y adquieren así un nuevo significado, insospechado anteriormente, cuando eran apenas parte de situaciones, relaciones y contextos de lo cotidiano”.

ritualización des-banaliza acciones cotidianas otorgándoles otro significado. Asimismo Vain (2019) sintetiza de forma magistral algunos atributos del ritual que pueden llegar a configurar una excelente conceptualización, a saber entre ellos: poseen una base material (espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas); su esencia es predominantemente simbólica; se instala en la vida cotidiana; remarca todo elemento significativo de una cultura determinada; opera en el campo de las representaciones sociales y por lo tanto es transmisor de ideología; tiene un significado; es formador de *habitus*²³; puede tener un carácter conservador o transformador de la estructura; y su poder está vinculado a su eficacia simbólica. Cada una de estas propiedades podría desarrollarse teóricamente, pero en esta investigación interesa principalmente que los rituales tienen un vínculo con lo espacio-temporal a nivel de la vida cotidiana de los sujetos que van incorporando *habitus* dentro de las culturas escolares de referencia.

Si se profundiza en el concepto de los rituales y el papel que cumplen en la cultura escolar material institucionalizada, vinculados al espacio-tiempo escolar, queda claro que se pueden detectar rituales espaciales y del tiempo. Los rituales implican reiteración de conductas por parte de los sujetos. Estos operan como forma de organización del tiempo y el espacio escolares fragmentándolo y reticulándolo. De esta forma se genera orden y control social. En cuanto a los rituales espaciales, sus técnicas de acción son diversas: clausura, zonificación, definición de emplazamientos funcionales, distribución espacial según criterios pre-establecidos. Se estructura una tecnología disciplinaria que delimita territorios y lugares de acuerdo a definiciones predeterminadas en función del accionar de los sujetos de la institución educativa. Los

²³ Otra dimensión desde la que es posible analizar las prácticas sociales cotidianas es el *habitus*. En esta tesis no se toma esta categoría de análisis dentro del marco teórico pero se tiene presente que se trata del modo en que lo social se “hace carne” en los sujetos sociales. Cabe recordar que para Bourdieu el *habitus* se define como “...un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (1972: 178). En este sentido el concepto de *habitus* es de gran utilidad para vincular los rituales y las prácticas educativas, pues posibilita establecer relaciones entre las estructuras objetivas de lo social y las representaciones sociales de los actores. Como esta investigación no tiene como objeto de estudio los sujetos y sus representaciones sobre la materialidad de la cultura escolar sino ésta en sí misma, queda por fuera este posible análisis.

rituales de tiempo de igual forma que los espaciales generan reticulación, pero tienen como cualidad específica que tienen mecanismos específicos de control temporal: definición del empleo del tiempo, cronogramas e intencionalidad de controlar de forma exhaustiva el tiempo. Las actividades se definen de forma detallada en su duración y en su ejecución. Aparece el componente buen uso del tiempo vinculado a una necesaria productividad: hacer más en menos tiempo.

En definitiva, a partir de lo planteado en cuanto a los rituales escolares y la cotidianeidad parece casi evidente que el espacio y el tiempo como dimensiones de la materialidad escolar podrían conjugarse en la unidad semántica espacio-tiempo escolar. En esta tesis, se ha tomado la decisión teórica y metodológica de trabajarlo de esta forma por ello cabe presentar a continuación algunos aspectos de su sentido.

2.2.4. El sentido del espacio-tiempo escolar: desde la ontología hacia lo cotidiano

De manera precisa y clara Bunge explica que en la ciencia el espacio y el tiempo, en tanto variables independientes, son consideradas como externas a las cosas²⁴ y sus cambios:

La ciencia da por sentados el espacio y el tiempo. Aunque no toda teoría científica hace supuestos detallados sobre el espacio y el tiempo, por lo general se considera que constituyen un marco con existencia independiente que permite situar las cosas y fechar los sucesos. Tanto es así que se dice que los hechos son u ocurren en el espacio y el tiempo... se interpreta que constituyen un escenario fijo (Bunge, 2011: 339).

Inclusive brinda el ejemplo de que hasta la teoría de la relativista de la gravedad plantea que las cosas influyen la estructura espacio-temporal, es decir que distorsionan su métrica pero no crean variedad básica. Esto implica que la ciencia hace referencia a cuál es la estructura del espacio-tiempo pero no dice qué es. Esto evidentemente es suficiente para la ciencia, pero genera insatisfacción para la Filosofía. Para ésta el espacio y el tiempo no se pueden dar como supuestos. De aquí Bunge deriva en la pregunta base: ¿qué son el espacio y el tiempo? ¿Cómo se producen? ¿Cuál es su raíz en las cosas y en los sucesos? Para referir al espacio tiene que haber cosas pues sin ellas no hay relaciones espaciales (izquierda, derecha, acá, allá, entre otras). Lo mismo ocurre con el tiempo y las relaciones temporales (antes y después). En este sentido es que

²⁴ Cada vez que se hace referencia a cosas, se utiliza el término como sinónimo de entes que en Ontología abarca en este caso todo lo existente material.

expresa Bunge que no hay que suponer “que espacio y tiempo son absolutos (autónomos, existentes por si mismos) o siquiera moderadamente absolutos (influidos, pero no creados por el moblaje del mundo), debemos intentar construirlos a partir de los hechos” (2011: 340). Por lo tanto, presenta la necesidad de crear una “geometría filosófica o cronotopía” que consiste en un conjunto de teorías que explican la estructura o base fáctica del espacio-tiempo como colección de hechos en conjunto con sus separaciones.

Sin ingresar en esta propuesta teórica bungeniana, pero teniéndola presente, es que en esta tesis se ha decidido incurrir en el sentido del espacio-tiempo escolar. Se pueden considerar algunos elementos teóricos del planteo de Bunge que son de utilidad epistémica para el marco teórico de la tesis: En primer lugar, la necesidad imperiosa de superar una concepción del espacio-tiempo como continente. Es decir, que el espacio y el tiempo son un escenario fijo, dado, que solo contiene cosas. Esta concepción creada por atomistas griegos, refinada por Newton y reforzada por la concepción subjetivista de Kant solo es útil para mediciones científicas y para la vida cotidiana en tanto se entiende que el espacio se ocupa y el tiempo transcurre. En segundo lugar, reivindicar que el espacio-tiempo es una unidad conceptual que implica mucho más que dos conceptos relacionados. El espacio-tiempo es una red de relaciones entre las cosas (incluidos los sujetos) y sus cambios (Bunge, 2011). Esta concepción la expusieron Aristóteles, Lucrecio, Agustín de Hipona, Leibniz, Lambert, Engels, Whitehead, entre otros. Entre ellos el más claro expositor del concepto fue Leibniz: “...el espacio es un orden de coexistentes posibles y el tiempo un orden de sucesivos” (1956: 1083). Sin cambio, no hay espacio-tiempo posible. Por lo tanto, y en tercer lugar, la concepción relacional deja en claro que el espacio es la estructura básica de la totalidad de los hechos posibles y que el tiempo es siempre relativo a algún marco de referencia. Los ordenamientos temporales son parciales, no absolutos. No hay un tiempo universal, sino que cada cosa tiene un tiempo propio. A su vez, esto va de la mano de que desde la revolución einsteiniana en 1905 el espacio y el tiempo no son independientes, sino dos aspectos de una misma variedad: espacio-tiempo. Por último, se adhiere a la concepción ontológica en relación al espacio y al tiempo de Bunge que establece que las cosas no existen ni están en un marco espacio-tiempo dado, sino que

...mantienen relaciones espacio-temporales entre sí, del mismo modo que las personas

no nadan en una comunidad, sino que la constituyen mediante el mantenimiento de conexiones entre ellas. Las cosas “se presentan” con sus propias relaciones espacio-tiempo y éstas últimas son solamente relaciones (no vínculos) entre las cosas y sus cambios (Bunge, 2011: 399).

Un análisis de las dimensiones espacio y tiempo que vale la pena mencionar es la de Varela quien refiere a cómo el sociólogo francés Durkheim las estudia “...con el fin de dar cuenta de la génesis y de las transformaciones de los conceptos en el marco de una sociología del conocimiento” (1995: 155). Ella explica que Durkheim en *Las formas elementales de la vida religiosa* (1982) lo que pretende es a través de estas dimensiones organizar los datos empíricos para lograr definir los sistemas de representación de los sujetos de una determinada sociedad en un momento histórico: “Este sociólogo francés las valora como un capital intelectual muy particular, infinitamente más rico y complejo que se pueda adquirir a lo largo de una sola vida” (Varela, 1995: 155). A su vez, complementa esta mirada con la concepción acerca del espacio y del tiempo del sociólogo alemán Norbert Elias y su obra *Sobre el tiempo* (1989), en la que estas categorías “...son instituciones sociales e insiste en su carácter simbólico cuando señala que los hombres las adquieren y utilizan como medio de orientación y de saber” (Varela, 1995: 156). Es que para Elias (1989) resulta fundamental explicar cómo se ha ido constituyendo en las sociedades occidentales un tiempo objetivo separado de un tiempo individual objetivo. Esta concepción es claramente antropocéntrica, centrada en el individuo. A decir de Varela:

Este libro de Norbert Elias es un intento de descifrar cómo en las sociedades occidentales se ha llegado a pensar el tiempo físico, el tiempo social y el tiempo subjetivo o individual como si fuesen diferentes, como si coexistiesen yuxtapuestos y no estuviesen relacionados entre sí”. Detrás de este intento está la dimensión espacial que el sociólogo no menciona pero que condiciona el análisis de manera sustantiva (Varela, 1995: 158).²⁵

²⁵ Más allá de que el enfoque del marco teórico en esta tesis de espacio-tiempo escolar no tiene relación directa con la postura de Michel Foucault planteada en su obra *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1975), cabe mencionar que él de forma precisa ha mostrado cómo el tiempo y el espacio se reorganizaron en el siglo XVIII a través del poder disciplinario teniendo como base que es más conveniente y redituable vigilar que castigar. Este poder se extendió y fortaleció, institucionalizándose por medio de las tecnologías de la individualización y de regulación de poblaciones que hacen del cuerpo algo dócil e inútil. “El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder” (Foucault, 1975: 156). Y cuando se hace referencia al tiempo y espacio escolar aparece máquina de aprender, vigilar, castigar y recompensar desde el origen de la educación elemental (Foucault, 1975).

Estos aportes ontológicos de Bunge y sociológicos de Varela con referencia a Durkheim y a Elias en relación al concepto espacio-tiempo, ¿qué implicancias tienen para el estudio del espacio-tiempo escolar como expresión de su dimensión material? Tal como Brailovsky (2012: 21) plantea “los objetos tienen voz”. Esa voz no cae en un vacío espacio-temporal. Es una voz de las palabras que los sujetos no dicen. La materialidad espacio-temporal es espejo de la expresión callada del sujeto. Es acompañante de lo que ocurre. Es mediadora de las relaciones situadas e históricas. Baudrillard (1969) establece que la institución escolar es un ambiente “domesticado”, “lugarizado” por objetos colocados por los sujetos de acuerdo a un espacio-tiempo. No obstante, lo que importa es el significado de esos objetos colocados. De allí surge que en la cultura escolar material hay un “ambiente escolar” (Brailovsky, 2012) que le da sentido a las cosas a partir del sentido que los sujetos le otorgan. De allí que toda la materialidad espacio-temporal escolar presenta un aspecto manifiesto (vinculado a los fines utilitarios) y un aspecto latente (que surge del significado de lo material situado espacio-temporalmente). Resulta relevante cómo Brailovsky conceptualiza el tiempo escolar:

...el tiempo en la escuela es tributario de particiones equivalentes a las que hemos reconocido en el espacio... Si el espacio se convierte en lugar al ser habitado, también el tiempo cronológico (medible, planificado, grillado) cambia al ser transitado, habitado, en condiciones específicas de lugar, acción y vínculos” (Brailovsky, 2012: 45)²⁶.

Teniendo en cuenta lo antedicho se considera de importancia para continuar con el análisis hacer un recorrido por los distintos enfoques relativos en cuanto al espacio y al tiempo por separado en la cultura escolar, de forma tal de llegar finalmente al abordaje del concepto espacio-tiempo escolar como unidad conceptual.

Específicamente en cuanto al *espacio escolar* el punto de partida es simple: muchas veces se asocia la institución educativa solo con un edificio. Esta concepción se basa estrictamente en lo material. La cultura escolar es localizada espacialmente dentro del edificio institucional. Su historicidad se restringe a una historia estrictamente material. Aunque parezca insólito esta concepción inicial no debería ser descartada. Y menos aún si se considera lo que señala Escolano Benito:

²⁶ De aquí que hace referencia a *chrónos* (tiempo cronológico, sucesivo, medible y cuantificable), *kairós* (tiempo vivido, psicológico) y *aión* (la eternidad).

Lo primero que suelen recordar las personas en relación a su escolarización son los escenarios en los que ésta se llevó a cabo. El papel que los espacios escolares jugaron en la formación de los primeros patrones del esquema corporal de las personas y de las prácticas de sociabilidad es esencial en la construcción de la memoria biográfica. Las arquitecturas, según se ha dicho repetidas veces, no son simples espacios neutros en los que se vacía mecánicamente la educación formal, sino escenarios con una definida semántica cultural que educa silenciosamente... La arquitectura de las escuelas ha ejercido sobre los sujetos que en ellas se educaron durante un tiempo medio o largo un influjo de gran poder de impregnación. Los edificios escolares registran en sí mismos contenidos y valores de memoria, y ellos son al tiempo inductores de influencias duraderas en las memorias de los actores que vivieron bajo el cobijo de sus muros (Escolano Benito, 2011: 16-17)²⁷.

El edificio escolar es relevante material y simbólicamente. El edificio escolar es memoria escolar impregnada de símbolos que dan cuenta de una historia escolar. Quizás sería interesante el desarrollo de una arquitectura escolar que Chiurazzi aclara que "... no existe [la arquitectura escolar] como especialidad de la práctica profesional. Sí es posible sostener, naturalmente, la existencia y la especificidad escolar en la institución, en la sociedad y como factor cultural" (2013: 45). Por lo tanto, la materialidad que se manifiesta en la *infraestructura escolar* no debería descartarse cuando se estudia el espacio escolar. Entonces aparecen ciertos aspectos que son: el edificio, las áreas exteriores, internas y externas al predio²⁸. Y estos elementos tienen historia: "... las primeras escuelas se remontan a las casas de tablillas. En ellas, como en la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, la escuela se identificaba con lugares fijos, edificios. Antes, con Protágoras, según cuenta Platón, aparece la enseñanza itinerante; en ella - puede observarse-, la itinerancia describe un lugar... En este sentido, se habla de espacio, no de lugar²⁹" (Chiurazzi, 2013: 47). El espacio escolar transita desde un Comenius y su inclusión de patios y jardines, un Rousseau que concibe la escuela en contacto con la naturaleza, un Pestalozzi y su escuela de talleres, un Froebel y sus proyectos de *kindergatten*, un Montessori y su "educar desde los sentidos" hasta un

²⁷ Escolano Benito (2011) presenta un ejemplo un "buen ejemplo de la intencionalidad socio-formativa de los contenedores físicos que acogieron a la infancia es el edificio-escuela de la localidad española de Becerril de Campos, Palencia, obra realizada en 1909, antes de que se pusiera en marcha la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, en 1920". Es una construcción que en su estructura presenta las características de un modelo de orden social, relaciones de poder, programa moralizador y las relaciones tradicionales del género.

²⁸ El patio escolar muchas veces es "... el remanente, lo que queda, lo que sobra; y esta actitud demuestra, además de un error arquitectónico (la falta de energía para el total del predio), la desvalorización de las actividades que es posible y conviene que se desarrollen a cielo abierto..." (Chiurazzi, 2013: 46).

²⁹ En esta tesis se utiliza como categoría de análisis teórico-metodológico el *espacio* y no el *lugar*. Por este motivo se dedica en este apartado un párrafo para señalar su diferencia.

Freinet con su reformulación del aula escolar y su planteo de las clases-paseo. Tal como lo sintetiza Iglesias: “Dime cómo dispones tu espacio y tu tiempo en el aula y te diré cómo enseñas...”(2004: 80).³⁰ De alguna forma el espacio escolar cobra valor simbólico de manera silenciosa. Escolano Benito (2000) refiere a este silencio que se hace oír con lenguaje sutil pero perceptible; y que más allá de que en los planes de estudios no aparece manifiesto, está presente en cada decisión.³¹ Porque el espacio escolar (lo mismo que el tiempo) expresan una concepción y orientación pedagógica. Y en esta línea de análisis, también es fundamental agregar que en la cultura escolar material hay dos grandes elementos que son los artefactos fijos y los artefactos móviles, y que ambos constituyen la “arquitectura escolar”. Es un espacio cerrado al cómo lo plantean Trilla (1985), Viñao Frago y Escolano Benito (1998) que recién en el siglo XIX e inicios del siglo XX se construyó de esta forma. Querrien (1994) afirma que el objetivo inicial era de vigilancia visual omnipresente de acuerdo a un modelo ideal con un espacio central en torno del cual se distribuían una serie de recintos (salones) cerrados. Brailovsky además agrega que el encierro va de la mano de dos señales: comunidad y extranjería que remiten a la operación de escolarización en su sentido más amplio: “... hemos definido el espacio escolar como clausurado, como investido de cualidades paradigmáticas y mecanismos que lo delimitan y cierran sobre sí mismo...” (2012: 160). Funari y Zarankin describen esa estructura física como un dispositivo que “organiza, clasifica, ordena e hierarquiza as pessoas en sue interior” (2005: 142). Antelo (2013) en este mismo sentido presenta tres formas posibles de aproximación a lo espacial desde la Pedagogía:

1) “La escuela que dice “no” (encierro-represión-bloqueo)”. Esta forma tiene su eje en el control y en prácticas coercitivas que tienen como finalidad forzar a los cuerpos a realizar ciertas conductas. En consonancia con Foucault al escribir: “¿Puede

³⁰ Cabe al menos mencionar de forma sucinta que Chiurazzi (2013) hace un recorrido histórico a partir del siglo XX de la arquitectura escolar en relación al espacio escolar como resultado de la incorporación de la medicina higienista y la iluminación, la ventilación, la transparencia, el metraje de los lugares, la interacción con el exterior del local. Esto supuso una arquitectura vinculada a lo pedagógico que tuvo que ver con el desarrollo técnico industrial pos guerra.

³¹ Según Escolano Benito la materialidad de la cultura escolar tiene un estrecho vínculo con la educación patrimonial de forma tan contundente que alcanza la construcción del intelectual colectivo emancipador: “El patrimonio material puede crear un intelectual colectivo emancipador y crítico para hacer reflexivamente comprensible la evolución de la humanidad y para orientar la *praxis* de la escuela” (2010a: 84-85). Se transforma así en un registro empírico y efectual de una época.

extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?” (1975: 230). Quizás un extremo de analogías, pero con gran valor en cuanto a utilidad analítica conceptual. Tal como lo complementa Deleuze frente a las sociedades disciplinarias de principios del siglo XX: “El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (acá ya no estás en tu casa), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión” (1991: 18). Lo que hay de común es la demarcación de límites espaciales y encierro que definen interior/exterior, adentro/afuera. Lo que queda distinguido por estar afuera del espacio de encierro es distinguible por no regirse por las reglas y normas del adentro. Antelo aclara: “Esta escuela que *dice no* encerrando, anacrónica y bajo denuncia permanente, es *una isla* que ha alimentado y alimenta aún hoy (mostrando la rara eficacia de la encerrona) todas las pedagogías críticas” (2013: 66). A decir de Brailovsky: “... el espacio se instituye como un encierro instrumental, que es parte de un dispositivo de disciplina” (2010: 103).

2) “La escuela que dice “sí” (encierro-refugio-cuidado)” vinculada a la matriz eclesial escolar. Es que las semejanzas entre el espacio religioso y el escolar son varias. La Iglesia entre sus finalidades presenta la asistencia y la protección de aquel que acoge. Es un “refugio” del mundo exterior y sus males. Es un encierro no vinculado al control sino a un cuidado y protección con el fin de que el individuo encause su conducta de acuerdo a lo socialmente aceptado.

3) “La Escuela Segura (cerco-country-fortaleza)” que implica una necesaria separación de un exterior malicioso. La educación y la seguridad van de la mano. “La promoción del sedentarismo, la domesticación y el adiestramiento de los cuerpos, el control de lo que fluye y no se queda quieto fueron soluciones eventuales a la amenaza perenne del movimiento, la mezcla y la circulación” (Antelo, 2013: 70). El dispositivo escolar se presenta como una forma de administrar la cercanía entre los sujetos.

A partir de lo antedicho resulta evidente que los sujetos habitan los espacios escolares. Estos son parte de su vida cotidiana. A su vez, los habitan de forma singular. Es decir, que hay culturas escolares de acuerdo a cada espacio escolar habitado y compartido dado que “existen funciones de habitar y pensar los lugares” (Dente y

Brener, 2009: 1). En este sentido es que es importante diferenciar entre espacio y lugar³². Siguiendo la conceptualización de Reguillo (1997) -que retoma los trabajos de De Certeau- se puede hacer referencia a la distinción entre estas nociones. Establece que el espacio es un “lugar compartido”. Para una mejor comprensión del concepto trabaja el ejemplo de la calle: Esta fue definida geoméricamente por el urbanismo, pero se transforma en espacio por los sujetos caminantes. La práctica del lugar lo constituye en un sistema de signos. El espacio escolar, por lo tanto, implica lugares escolares practicados. Al respecto Reguillo aclara: “A propósito de la delimitación de lugares vacíos, lugares practicados, no lugares, creemos que estos espacios se configuran en posibilidades o imposibilidades que surgen de aquellas representaciones o mapas que construyen ideas sobre los sujetos, los lugares, etc.” (1997: 27). A partir de esta conceptualización, se podría establecer que esta tesis pretende desnaturalizar los lugares practicados escolares de algunas instituciones de formación docente en Uruguay y generar una cartografía escolar que dé cuenta de similitudes y diferencias en su cultura escolar.

En relación al *tiempo escolar* quizás el más adecuado punto de partida de análisis es el de Morin (2004). El filósofo presenta en el artículo de referencia una fuerte crítica a la idea tradicional de tiempo lineal, evolucionista (darwiniana), histórico ascensional vinculado a un proceso de desarrollo y progreso. Su propuesta es de una concepción de doble tiempo que irrumpe con simultaneidad en un momento. Lo fijo puede transformarse en móvil y a la inversa. El tiempo puede ser disruptivo. Existe una poli temporalidad que puede conjugar repetición, progreso y decadencia simultáneamente. Esta nueva concepción permite un abordaje del tiempo escolar con matices no abordados tradicionalmente. El transcurrir cotidiano del tiempo escolar enmarcado en una cultura escolar y dentro de una institución educativa tiene su propio parámetro de medida. No necesariamente el tiempo escolar tiene que estar alineado de forma exclusiva con el tiempo de la sociedad de referencia y menos aún de los sujetos involucrados. Por lo tanto, el tiempo escolar se configura de manera singular y propia

³² Cabe aclarar que Dente y Brener hacen referencia al *no-lugar* -categoría creada por Marc Augé (1998) en la década del noventa del siglo XX- como “...multiplicidad de sitios que parecen despojados de las expresiones simbólicas de la identidad, de las relaciones sociales, y de cualquier anclaje histórico. Se tratan de espacios que desalientan toda idea de permanencia, al mismo tiempo que estimulan la idea de transitoriedad” (2012: 15). En esta tesis este concepto no será trabajado como categoría central de análisis.

de acuerdo a la cultura escolar específica. Vale recordar a Giddens (1994) que explica que una de las principales consecuencias de la modernidad ha sido la separación tiempo y espacio. Esto provocó lo que él denominó “vaciado temporal” y “vaciado espacial” que refieren a la estandarización de estas dimensiones como unidades de medidas uniformes y universales. Es un proceso de objetivación que separa el tiempo y el espacio y que incide directamente en los mecanismos orientadores colectivos dejando de lado la percepción subjetiva. A partir de esta estructuración de tiempo social que repercute en el tiempo escolar, es que se ha medido la cotidianidad en la institución educativa. Sin embargo, Rockwell plantea la necesidad de construir nuevas formas conceptuales, entre las que se encuentra: el tiempo escolar:

Ampliar nuestra concepción de lo que puede ser considerado como transmisión “escolar” de la cultura tiene varios sentidos. Por una parte, permite recuperar la riqueza y la diversidad de las experiencias educativas del pasado, en todos los pueblos. Por otra parte, permite apreciar la diversidad que existe incluso dentro de las escuelas formales que conocemos, y también imaginar, a partir de ello, posibles caminos para las escuelas en el futuro (Rockwell, 2010: 29).

Esta perspectiva histórico-cultural implica tres planos que se cruzan en cualquier momento y que expresan distintas temporalidades: “la larga duración”, “la continuidad relativa” y “la co-construcción cotidiana” (Rockwell, 2010). Estos planos trascienden el pasado-presente-futuro como medidas temporales y cada uno de ellos da cuenta de un tiempo vinculado a las subjetividades. La “larga duración” tiene que ver con todo lo que perdura en el tiempo, lo arraigado y que sobrevive a los acontecimientos que generan cambios. En cuanto a “la continuidad relativa” es relativa a la vida cotidiana y los despliegues en ella generando retrocesos o avances. Su característica es el fluir cotidiano. “La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela al interactuar entre sí y al trabajo con los objetos culturales en ese espacio” (Rockwell, 2010: 35). Estos planos se dan en espacios y tiempos múltiples y a veces simultáneos. Su estudio ofrece la posibilidad de investigar las culturas escolares como cultura acumulada y de creación con enfoque interdisciplinario. Asimismo, es de relevancia mencionar los tres caminos que el estudio del tiempo escolar ha recorrido de forma casi obligada según Brailovsky (2012): 1. El análisis de la escolaridad como un proceso de inculcación en distintos contextos históricos. 2. La compartimentación del tiempo escolar como estrategia disciplinaria. 3. El uso didáctico del tiempo en la clase o curricular.

Luego de analizar por separado el espacio y el tiempo escolares, se puede llegar al análisis de la unidad semántica *espacio-tiempo escolar* como categoría central en esta tesis. A decir de Certeau: “Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable tiempo. El espacio es un cruzamiento de movilidades” (1996: 129). Si el espacio-tiempo escolar se concebía y organizaba en función de ciertas categorías fijas: adentro-afuera, arriba-abajo, descanso-trabajo, noche-día, en las cuales todo tenía una función específica, se propone que el espacio-tiempo ahora esté sujeto a la cultura escolar de referencia enmarcada en la *vida cotidiana*. Tal como lo expresa Lindón Villoria:

El análisis social ha ido incorporando paulatinamente el interés por la vida cotidiana y hoy se entiende como un componente indisociable y constitutivo del mundo público social, que durante mucho tiempo ha eclipsado la atención de los estudiosos como el mundo de “lo que sí vale”, desubjetivizando a los actores que aparecerían así ajenos a sus ámbitos afectivos-simbólicos (Lindón Villoria, 2000: 89).

Esta postura no supone sobrevalorar esta categoría pensándola al margen del poder o como espacio de reivindicación de los sujetos sociales. La categoría vida cotidiana escolar articula y contiene el espacio-tiempo escolar y brinda un sinnúmero de oportunidades de abordaje de conocimiento de la cultura escolar. Rockwell escribe en relación a las escuelas primarias pero que puede extenderse a toda institución educativa: “Para poder comprender el sentido de las transformaciones actuales y potenciales que se dan en las escuelas primarias del país, es imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianeidad escolar” (1995: 57). Una vida cotidiana escolar que está regida por rituales que son organizadores de recurrencia y repetición (Rockwell, 1995) vinculados a los tiempos escolares -relacionados, a su vez, con la norma, la disciplina y hasta con la enseñanza- (Rockwell, 1995). Rituales que Mc Laren define como “ceremonia que implica procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas; esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierta dimensión calificable de “sagrada”” (1995: 55). Este investigador ha sido uno de los principales en aplicar el concepto de ritual a los escenarios escolares. Para él los rituales configuran intentos superestructurales de regular la vida social (Mac Laren 1995). En este sentido, el sujeto escolar se ve posibilitado a apropiarse de la dimensión

simbólica de la cultura escolar.³³

Otro aspecto a mencionar en relación a la categoría *espacio-tiempo escolar* es su potencial para llegar a comprender el patrimonio educativo con sentido histórico. Según Viñao Frago en la actualidad está presente el *uso académico-científico* del patrimonio educativo como ligado a la investigación histórica de la educación, y que presenta una perspectiva con influencias desde las miradas histórica, antropológica y etnográfica:

Su interés no deriva de su condición de objetos o relatos, sino de los sentidos, significados, conexiones y relaciones que el historiador establece entre ellos y sus contextos de producción, recepción, apropiación e interpretación. Por de pronto, otorgar sentido a este tipo de estudios exige integrarlos y contextualizarlos mediante enfoques teóricos y conceptuales más amplios ligados a nociones tales como las de cultura/s escolar/es y gramática de la escolarización, o a las continuidades y cambios en la enseñanza, al estudio de los procesos socio-educativos de escolarización o profesionalización docente, entre otros, y, en definitiva, a una determinada narrativa o discurso interpretativo (Viñao Frago, 2012: 11).

La materialidad de la cultura escolar ha ejercido sobre los sujetos que en ellas se educaron un influjo de gran poder de impregnación. Los edificios, las aulas, los corredores y los patios escolares como parte de la arquitectura escolar registran en sí mismos contenidos y valores de memoria patrimonial. De alguna manera se podría establecer que la cultura escolar material es la que refleja con mayor evidencia la conjunción espacio-temporal escolar. La reminiscencia de los sujetos de su etapa de escolarización está vinculada al espacio-tiempo. La memoria escolar de los sujetos está ligada a sus recuerdos espaciales y a su memoria en cuanto a los usos del tiempo: el ingreso y la salida de la institución cada día, el uso del patio de recreos, el cronograma organizador de cada clase, entre otros. En este sentido, Escolano Benito da un paso más allá en la reflexión y agrega:

Y hasta es probable que en este ejercicio de reconocimiento los sujetos empiecen a ponderar el valor de la memoria en la construcción del sentido comunitarista de la vida, así como de la necesidad de mirar de vez en cuando por el retrovisor para saber hacia dónde vamos y así orientar, con la aconsejable prudencia histórica, la *phrónesis*

³³ Cabe mencionar la investigación de Guillén (2008) en la cual a partir de dos interrogantes: “¿qué mantiene los rituales escolares? ¿Cuál es la motivación que subyace en directivos y docentes para mantenerlos?”, se propone investigar si los rituales patrióticos en la escuela colaboran con la reproducción de “un modelo de obediencia, disciplina y verticalismo alejado de la espontaneidad”. Y si este modelo de ritual reproduce casi por inercia una historia alejada de las luchas sociales, políticas e ideológicas. La investigación la realiza dos escuelas públicas polimodales de la zona urbana en ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

hermenéutica, la dirección y los significados de nuestra evolución personal y colectiva (Escolano Benito, 2011: 21).

Por lo tanto, la memoria, base del patrimonio educativo, permite que los sujetos accedan a la historicidad de su existencia individual y colectiva como parte de memoria que está más allá del recuerdo, es "...cultura encarnada, esto es, una tradición ontológicamente incorporada a nuestra propia subjetividad (Escolano Benito, 2011: 22).

En este proceso de reconocimiento histórico y social de un bien comunitario que hay que preservar y difundir la cultura escolar material cobra valor sustantivo. "La educación patrimonial es una nueva dimensión de la formación para la ciudadanía en toda democracia avanzada, un nuevo vector de ilustración y modernidad" (Escolano Benito, 2011: 29). De esta forma esta aproximación empírica y hermenéutica a la cultura escolar material puede llegar a constituir un pilar fundamental en un camino ordenado hacia lo que Escolano Benito ha denominado: "educación histórica de los sujetos y colectivos" (2007b: 25). Sujetos y colectivos que se encuentran en el espacio-tiempo escolar que básicamente se puede establecer que reúne tres características como espacio público³⁴ que, según Lynch (1959), pueden ser capturadas en una imagen: 1. Identidad -que lo distingue de otros-. 2. Estructura -que marca una relación entre el observador y el observado-. 3. Significado -otorgado por el observador pero que implica al observado-. Por lo tanto el espacio-tiempo escolar conjuga sujetos y objetos como posibilidad de representación y socialización ciudadana (Rizo García, 2007). En los institutos de Formación Docente hay un espacio-tiempo escolar muy valioso a estudiar; y es lo que se pretende en esta tesis que focaliza en la cultura escolar material. En este camino analítico la imagen cobra relevancia pues muchas veces es la que permite observar sistemáticamente y, por qué no también, recordar.

2.3. La teoría de la imagen fotográfica aplicada al campo educativo

La materialidad de la cultura escolar se presenta como visible ante el investigador. No obstante, tal como se ha planteado en esta tesis muchas veces es invisible como constituyendo una cultura escolar material. La imagen fotográfica es una

³⁴ Cabe aclarar que la institución educativa es un espacio público en tanto espacio de propiedad pública (estatal) y de dominio y uso público. En la modernidad, desde lo jurídico-legal, es un espacio sometido a la regulación específica por parte de la administración pública estatal. Este es el caso de las instituciones que integran el CFE de la ANEP en Uruguay.

herramienta teórica-metodológica que posibilita una observación sistemática de tal materialidad. Asimismo, si se toma en consideración el desarrollo de una teoría de la imagen fotográfica y de investigaciones con la aplicación de análisis documental fotográfico, se puede llegar a comprender la relevancia teórica y metodológica de la decisión de la presentación de esta componente conceptual central de esta tesis. En este apartado se da cuenta de algunos de los posibles antecedentes de investigaciones con la técnica fotográfica y posteriormente del desarrollo y aportes de la teoría de la imagen fotográfica aplicada en el campo de la investigación educativa.

2.3.1. Antecedentes de investigaciones con la técnica de análisis documental fotográfico

Los trabajos de Diana Gonçalves Vidal resultan también en este aspecto un antecedente muy valioso. En su artículo *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares* (2009) como antecedente al uso de la fotografía para analizar la permanencia en el tiempo de estructurantes de la organización de las aulas escolares. Su análisis fotográfico establece de manera magistral el vínculo de las principales categorías de las teorías de la forma escolar, de la gramática escolar y de la cultura escolar con la cultura escolar material. A partir del análisis de los bancos escolares llega a establecer relaciones conceptuales con modelos pedagógicos. Este antecedente, es uno más entre otros de esta Historiadora de la Educación, que le aportan a esta tesis una forma de abordaje interdisciplinar del objeto y del problema de investigación agregando de manera articulada el análisis del registro fotográfico.

Un antecedente que realmente generó una impronta en esta tesis es toda la obra de la colega argentina Gabriela Augustowsky, Doctora en Bellas Artes. Su aporte para esta investigación operó en distintos niveles: epistemológico, ontológico, metodológico y teórico. A partir del conocimiento de su producción académica se logró configurar con mayor definición y delimitación epistémica el objeto de estudio, el problema de investigación y especialmente el diseño metodológico. En cuanto antecedente, se mencionan a continuación seleccionan algunos trabajos que han sido muy significativos en la elaboración de esta tesis. No obstante, cabe aclarar que su obra está presente en el entramado de casi todos los capítulos de esta tesis.

Su artículo *Las paredes en el aula. El registro fotográfico en la investigación*

educativa (2009) se realiza a partir del objeto de estudio de su tesis de Maestría en la cual define trabajar sobre la cultura escolar material, pero no en términos arquitectónicos sino sobre el espacio escolar. Lo que está dado en las instituciones educativas es un indicador sustantivo que ella resalta y que es esencial a esta tesis. Lo dado, lo armado, lo ya construido cuando uno llega a una institución educativa tiene que ver con el hecho de que el espacio escolar y su materialidad ya está dado para el investigador. Otro aspecto que plantea es la importancia de hacer una genealogía histórica del propio objeto de investigación. Recorrido histórico que debería entrelazarse con la definición del objeto de estudio desde distintas disciplinas. Esta tesis a su vez pretende tener un enfoque interdisciplinar desde las Ciencias de la Educación. Este artículo es un antecedente principal debido al análisis del papel de la fotografía en la investigación educativa como técnica, como dato, como método y como teoría.

Por otro lado, se considera que su *artículo El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento* (2017) es un antecedente claro de la fotografía como técnica de investigación: el registro y lo que representa el dato fotográfico a nivel metodológico. Justifica y fundamenta por qué se puede establecer que la fotografía es una herramienta metodológica muy potente para la investigación educativa y especialmente para la producción de conocimiento original.

El libro *Imágenes de nuestra escuela argentina 1900-1960* (2018) de Silvina Gvirtz y Gabriela Augustowsky es un antecedente de gran relevancia para esta tesis ya que da cuenta de un patrimonio muchas veces no reconocido de la historia de la educación nacional: las fotografías. Su formato, tanto en su presentación como en su contenido, conecta el pasado escolar con un presente educativo. A través de una exquisita selección fotográfica, cada capítulo transita por un siglo XX de la educación argentina plasmado en imágenes que denotan un proceso de institucionalización escolar legitimado socialmente. Este enfoque es enriquecido por una organización de la selección de imágenes que son producto de una cultura escolar mediada por el quehacer cotidiano. Aún en las fotografías de carácter más formal queda evidente la presencia de lo espontáneo en los sujetos fotografiados. Esto genera mayor valor empírico al dato fotográfico, pues lo reviste de validez circunstancial. Las autoras presentan capítulos que versan sobre: la entrada y la salida de la escuela, las clases, los recreos, la copa de

leche, los actos escolares, los materiales didácticos, la atención de la salud y los maestros y las maestras. Cada capítulo, hace visible a través de imágenes la vida cotidiana escolar, su sentido histórico, su papel cultural y una infinita cantidad de mensajes simbólicos que todo atento observador de las imágenes puede llegar a captar. Queda en evidencia que las autoras no pretenden dirigir la mirada del lector-observador. Todo lo contrario: apenas esbozan datos empíricos para que este por si solo construya y reconstruya la historia de la escuela argentina del siglo XX desde su interés subjetivo. Por lo tanto, es un libro que abre las puertas a una libre reflexión acerca de una temática que es de una vastedad inalcanzable. Más allá que su objeto es la escuela argentina, es de enorme valor para comprender el proceso de institucionalización escolar de América Latina en el siglo XX y la vigencia de la educación como derecho humano y social. Esto se puede aseverar pues esta obra: 1) es un ejemplo del acceso a la fotografía como patrimonio nacional y parte de la memoria colectiva nacional sobre la que se puede continuar investigando en educación; 2) reivindica y otorga visibilidad al valor de la fotografía como dato para la investigación educativa; 3) presenta el carácter ritualístico que lo escolar tiene como base de un proceso por el cual se instaló el modelo normalizador en América Latina; 4) vincula la continuidad y el cambio en la forma escolar por más de la mitad de medio siglo; 5) plantea la relación Escuela-Estado contextualizándola a través de la presentación de alimentación a través de la copa de leche y del cuidado de la salud de los niños y de las niñas, así como en las ocasiones de celebración de efemérides; y 6) se analiza el papel en la cultura escolar específicamente de la cultural material (materiales didácticos, bancos, salones, libros escolares, cuadernos de clase) con el sentido de una cultura moral contextualizada. Cabe destacar la presentación del papel del magisterio nacional, con su formación, cualidades, virtudes, aptitudes y desafíos a través de imágenes que reflejan inclusive momento de acciones colectivas. En definitiva, este libro es un antecedente de excelencia para definir problemas de investigación educativa históricos y actuales como en el caso de esta tesis y dar cuenta de los procesos de transformación en los sistemas educativos públicos a través de la fotografía como teoría, dato y técnica. A su vez, denota muy fuertemente que la fotografía no siempre requiere ir acompañada de las “voces” de los sujetos involucrados para tener valor y sentido empírico a nivel metodológico.

Otro antecedente interesante a incorporar es el artículo de William Moreno Gómez *Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal*

escolarizada (2013) dado que da cuenta de su investigación de tesis doctoral en la que se privilegia la modalidad de fotografiar de forma intencionada y no espontánea. Trabaja todo el proceso de sistematización y registro fotográfico, pero sin dejar de lado la flexibilidad y la apertura metodológica propia de la investigación etnográfica. Esta tesis es una de tantas que le otorgan a la fotografía intencional –no espontánea- un valor instrumental (descriptivo-comprensivo) para el desarrollo de la etnografía.

2.3.2. Un aporte necesario de carácter epistémico

En la década del ochenta del siglo XX Guy Avanzini (1987) dedicó un capítulo de su libro *La Pedagogía en el siglo XX* a la “*Mass Media* y la Educación Escolar” escrito por Michel Souchon quien escribió: “Se ha hablado de “civilización de la imagen” para caracterizar nuestra época y no hay largas exposiciones para describir esta invasión de la imagen... Parece como si progresivamente fuéramos conociendo las cosas, hombres y acontecimientos a través de la imagen” (1987: 279-280). A su vez hace el planteo que puede ser tomado como punto de partida en este capítulo y que refiere a ciertas características básicas de la imagen: Toda imagen es una “representación” de algo o alguien ausente. Es decir, que es presencia de la ausencia. Es una objetivación en un espacio-tiempo de algo o alguien y por lo tanto la “...fotografía reduce la infinita complejidad de un hombre o del mundo...” (Souchon, 1987: 280). A su vez, la imagen es presentada como algo concreto, tangible, pero paradójicamente es abstracta. La paradoja está en que más allá de la imagen obtenida y tangible es solo una perspectiva de la realidad y por lo tanto abstracta³⁵. De esta forma subraya Souchon el carácter “engañoso” de la imagen por su misma naturaleza: “Se ha podido decir que el objetivo del fotógrafo es subjetivo” (1987: 281). Resulta muy interesante y relevante leer este capítulo pues representa una postura hegemónica epistémica de mediados del siglo XX que en la actualidad algunos detractores de la imagen fotográfica como teoría

³⁵ No se comparte el extremo de la postura teórica de Tardy (1978) quien considera que la imagen pone en juego los procesos de derivación y por lo tanto es analógica y deformante, quitándole todo valor de dato de registro plausible de ser considerado científicamente. Se considera que esta postura epistemológica es positivista con su consecuencia de un enfoque estrictamente objetivista que no reconoce la concepción de un paradigma interpretativo de la realidad educativa desde un abordaje válido basado en los sujetos como constructores e intérpretes del mundo social y educativo. Barthes cuestiona toda postura como la de Tardy pues establece que no es vía de análisis si la fotografía es analógica puesto que lo importante es que posee una fuerza constativa que no atañe al objeto sino al tiempo, es decir, que “en la fotografía prima el poder de autenticación sobre el de representación” (2017: 137).

siguen defendiendo. Las consecuencias para el desarrollo de esta teoría y más específicamente para la investigación educativa basada en ella han sido múltiples. Entre ellas se puede mencionar:

La teoría de la imagen fotográfica debe mantenerse ajena al campo de lo educativa pues lo único que genera es una mayor distorsión de la investigación del fenómeno educativo, incorporándole un componente imaginario y demasiado recortado de la realidad. Cuando de hecho, "... la validez se construye por parte del investigador científico dentro de su marco teórico general de organización de la realidad" (Capocasale y Macedo, 2014a: 101). Esto significa que no existe el dato objetivo y completo. La subjetividad del sujeto investigador está siempre presente. El dato empírico, sea oral o imagen, siempre estará distorsionado por el recorte que realiza el investigador. La imagen fotográfica es una posibilidad más de abordaje del mundo. La teoría de la imagen fotográfica es como cualquier otra teoría que da cuenta de una parte de la realidad estudiada y que solo pretende aproximarse a esta de la forma más profunda posible.

La teoría de la imagen fotográfica no es suficiente para dar cuenta del fenómeno educativo; siempre se requiere la triangulación a través de la voz de los sujetos involucrados directamente. La imagen no basta. Para explicar la insuficiencia de esta concepción desde el punto de vista epistémico, cabe plantear lo que en ciencias sociales ocurre con la dicotomía entre el sujeto hablante y el sujeto actuante. Muchas veces se toma la postura de Criado (1998) que exige una vigilancia epistemológica continua para evitar sobre interpretaciones y sub interpretaciones. No obstante, Capocasale y Macedo se preguntan

...si el excesivo cuidado epistemológico en esta debilidad no llevaría a confusiones mayores que solo enrarezcan o confundan análisis que las ciencias sociales requieren como diáfanos. ¿Acaso no habría que aceptar que la condición humana no conjuga lo dicho con lo hecho en cada instante, pues son ámbitos de naturaleza ontológica distinta y muchas veces irreconciliables? (Capocasale y Macedo, 2014a: 103).

Si el mismo criterio epistémico se aplica a la imagen fotográfica como dato, ¿por qué es necesario el dato empírico del sujeto hablante para darle sentido?

La conceptualización acerca de la imagen fotográfica no es una teoría o *corpus* teórico por lo tanto no puede ser parte del marco teórico de una investigación que se

preste de ser científica. El desarrollo de la teoría de la imagen fotográfica -tal como se presentará sucintamente en este capítulo- tiene un largo camino recorrido que se inició a principios del siglo XIX con la primera fotografía *Punto de vista desde la ventana de Gras* del francés Joseph Nicéphore Niépce.³⁶ Este hecho no solo implicó un ejercicio técnico sino el puntapié de partida para una profunda y vasta reflexión acerca del acto fotográfico y la imagen que produce. A su vez, distintas disciplinas científicas han ido incorporando esta teoría de la imagen fotográfica pues han aprobado su riqueza conceptual y transversal de contenido interpretativo. El campo educativo no ha escapado a ello, y especialmente las investigaciones acerca de la cultura escolar.

2.3.3. Del aporte de la teoría de la imagen fotográfica a la investigación de la cultura escolar

La pretensión de presentar la teoría de la imagen fotográfica a través de sus conceptos principales que cobren sentido para esta tesis solo se logra si se hace un recorrido por sus principales aportes teóricos con sustento epistemológico y dando cuenta de quiénes han sido y son sus máximos exponentes. No cabe duda alguna que Roland Barthes y su obra *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (2017) y *El acto fotográfico* publicado en 1983 de Phillippe Dubois son dos de los principales exponentes temáticos. Fue en la década del ochenta del siglo XX cuando se dio la mayor efervescencia de la fotografía como afirmación de pensamiento teórico: “Puede hablarse de un verdadero período de invención de “la fotografía como cuestionamiento de un objeto teórico” (Dubois, 2015: 14). Este momento emblemático lo es en tanto la *imagen* logró prevalecer sobre el *texto* -reinante durante las décadas del sesenta y setenta de una semiología dominante-. Este momento histórico fue de invención de la teoría fotográfica y logró construir un concepto central: lo fotográfico, que pretendía explorar un territorio inexplorado: el de las imágenes (Dubois, 2015). Lo fotográfico que implica que existe un pensamiento visual en tanto pensamiento propio de las imágenes. Como resultado de este movimiento se generó: un nuevo objeto de estudio

³⁶ Esta primera imagen fotográfica es del año 1826. Más allá de que es la primera fotografía reconocida y se conserva en la actualidad en la Universidad de Texas, el semiólogo Roland Barthes, en su obra publicada en 1980 *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (2017) presenta otra imagen y la acompaña de un pie de foto: «La primera fotografía». Se trata de la obra *La mesa puesta* -una borrosa instantánea de una mesa dispuesta para una comida del año 1822 que se conserva en el Museo Nicéphore Niepce.

que es la imagen fotográfica distinta de otras imágenes como el cine y la pintura, y una nueva *episteme* de la imagen fotográfica.³⁷ En este sentido, se ha decidido hacer un desarrollo en función de distintos conceptos teóricos y metodológicos medulares que, finalmente se articulan conceptualmente con la investigación educativa, y por ende, con esta tesis:

Qué es la imagen fotográfica y su *studium-punctum*. El punto de partida para comprender la imagen fotográfica es que es una fuente de conocimiento. Como tal, según Boni y Moreschi (2007) permite captar detalles empíricos de la vida cotidiana de forma intencional -no espontánea- que se suman al momento de reflexión acerca de la imagen fotográfica. Barthes agrega: “La fotografía es más que una prueba: no muestra tan solo algo que *ha sido*, sino que también y ante todo demuestra qué ha sido” (2017: 22). Por lo tanto, tal como él mismo establece es “la momificación del referente”. Es un certificado de presencia. A primera vista no parece importar el tiempo pero es clave en la imagen fotográfica. El tiempo aparece atascado, quieto, se detiene un momento. Representa un “aplastamiento del tiempo” (Barthes, 2017: 147). El tiempo o la superposición de tiempos hacen que el referente se encuentre en un tiempo que no le es propio pues representa el límite de la continuidad que no es tal entre el momento del acto fotográfico y la imagen fotográfica. La imagen fotográfica contiene todo esto de forma invisible. Asimismo se puede agregar que la fotografía es “...contingencia pura y no puede ser otra cosa (siempre hay algo representado) –contrariamente al texto, el cual mediante la acción súbita de una sola palabra, puede hacer pasar una frase de la descripción a la reflexión...” (Barthes, 2017: 61). Toda imagen fotográfica tiene *studium-punctum*. El *studium* es el gusto o no por la imagen. A decir de Barthes:

Reconocer el *studium* supone dar fatalmente con las intenciones del fotógrafo, entrar en armonía con ellas, aprobarlas, desaprobarlas, pero siempre comprenderlas, discutir las en mi mismo, pues la cultura de la imagen (de la que depende el *studium*) es un contrato firmado entre creadores y consumidores (Barthes, 2017: 60).

³⁷ La década del noventa del siglo XX no representa un momento histórico de grandes aportes a la teoría fotográfica. No obstante, se puede rescatar el aporte de historiadores que reclaman el contexto de las imágenes. A partir del año 2000 en Francia puntualmente se retoma el movimiento de los años ochentas y aparecen teórico de lo fotográfico como François Brunet, Michel Poivert, André Rouillé, Serge Tisseron, Dominique Baqué, Clément Chéroux y André Gunthert. Todos sus trabajos más que profundizar acerca de lo fotográfico, estudiaron los usos de la imagen como dispositivo y sus desafíos (Dubois, 2015).

El *punctum* es ese detalle que atrae positiva o negativamente y no puede ser armado pues depende del sujeto que mira la imagen fotográfica y define si le gusta o no. El *studium-punctum* genera la fotografía que se caracteriza por no desdoblarse la “realidad”. No la hace vacilar. Es trivial pues no tiene ningún indirecto. Es lo que es. Esto no implica objetividad, pero sí eliminación de vacilación de lo que es. Porque la imagen fotográfica es dispositivo y forma de pensamiento a la vez. Es el aspecto práctico de lo fotográfico como categoría de pensamiento. La imagen fotográfica y lo fotográfico conjugados pueden ingresar perfectamente a la investigación para abordar lo no visible potencial a primera vista del investigador.

La imagen fotográfica como fuente de información válida. El debate acerca de la validez de la imagen fotográfica como dato empírico en un proceso de investigación puede resumirse en la pregunta que es título de un trabajo de Becker (1978): *¿Dicen la verdad las fotografías?* ¿Hasta qué punto la imagen fotográfica es un fiel reflejo de una parte de la realidad? Santos (1998) complementa esta interrogante explicando:

La estructuración del espacio, la actuación de las personas, la naturaleza y disposición de los objetos, pueden ser captadas por la cámara fotográfica... La congelación del tiempo y del espacio, la fragmentación de la realidad, la descontextualización que suponen, la intencionalidad ideológica/psicológica/sociológica/técnica que tiene el fotógrafo ponen en tela de juicio esa pretendida objetividad (que frecuentemente se hace equiparable a verdad) de las fotografías. Las fuentes de error aparecen por diferentes canales: ¿qué se selecciona?, ¿con qué ángulo y en qué plano?... ¿Cómo se contextualiza?, ¿cómo se interpreta? (Santos, 1998: 103).

Becker (1978) profundiza en el tema de la “verdad” y expresa de forma clara un rechazo hacia el concepto simplista del término. En este sentido, admite la limitación de la imagen fotográfica frente a la infinita variedad de interrogantes que se puedan realizar, pero sí responden algunas preguntas precisas y concisas acerca de la realidad. Sugiere inclusive, llegar a la fotografía con la pregunta planteada y restringirse a ella sin intentar abarcar más de lo interrogado. El cuidado debería estar en no hacerle decir a la fotografía lo que no explicita. Sugiere hacer preguntas específicas, referenciar momentos y contextos claramente delimitados de los cuales la imagen fotográfica dé cuenta sin lugar a dudas (Becker, 1978: 158). Cabe aclarar que la verdad no tiene que ser única. No tiene sentido alguno criticar resultados obtenidos a partir de la imagen fotográfica como dato empírico porque pueden existir otras imágenes. Quizás la amenaza mayor y más obvia a la validez de un resultado a partir de una fotografía es

que la imagen haya sido trucada o falseada. En este caso, ya no se estaría frente a la validez científica sino a un caso de fraude científico.

El papel del fotógrafo y el contexto. Becker (1998) con claridad meridiana refiere a la “teoría del fotógrafo” como aquella que tiene éste y que lo condiciona a su selección fotográfica. Este aspecto está muy vinculado a la subjetividad del investigador. Resulta evidente que esta condición no es posible eliminarla bajo circunstancia alguna y está más allá de que los datos empíricos que se recolecten sean imágenes fotográficas o no. Resulta interesante aquí mencionar una distinción conceptual que hace Augustowsky:

El operator es el fotógrafo. Spectator somos los que compulsamos en los periódicos, libros, archivos, colecciones de fotos. Y aquel o aquello que es fotografiado es el blanco, el referente, una especie de pequeño simulacro, eidolon, emitido por el objeto; spectrum de la fotografía porque esta palabra mantiene a través de su raíz una relación con espectáculo y le añade ese algo terrible que hay en toda fotografía: el retorno de lo muerto” (Augustowsky, 2007: 152).

La explicitación por parte del investigador (fotógrafo) de “su teoría” puede ser una de las opciones más adecuadas para que el proceso cobre un alto nivel de transparencia epistémica en relación a los datos recogidos como imágenes. Cabe distinguir que el papel del investigador (fotógrafo) es diferente si las imágenes fotográficas son datos primarios (fotografías que hace él) o datos secundarios (fotografías extraídas de otras fuentes de datos y serán analizadas por él. Este aspecto va de la mano de que no es posible pensar la imagen fotográfica independientemente del fotógrafo y la circunstancia del acto. Es que la fotografía no es solo una imagen producto de una acción mecánica y que genera una figura en un papel. La fotografía es una imagen-acto que incluye producción y contemplación en determinadas circunstancias. “En suma, la fotografía como inseparable de *toda* su enunciación, como *experiencia* de imagen, como objeto totalmente *pragmático*” (Dubois, 2015: 36). En definitiva, este un acto aparentemente mecánico y supuestamente objetivo, implica a un sujeto y más específicamente a un sujeto contextualizado.

El mensaje de la imagen fotográfica. Otro aspecto a considerar de la teoría de la imagen fotográfica que es sustantivo para esta tesis es el que magistralmente desarrollan Dubois y van Cauwenberge (2015) en cuanto a la relación existente entre el fotógrafo y el mensaje que se produce. Esto tiene que ver con la representación de lo real. A la

fotografía (en comparación con otras imágenes) se le atribuido una credibilidad única en tanto “da cuenta fielmente del mundo”. Este aspecto tiene que ver con lo que se ha dado a llamar “automatismo de su génesis técnica”. Ahora bien, se ha transitado por un largo recorrido en el tiempo frente al análisis de este aspecto teórico. En una primera etapa, ubicada en el siglo XIX, se consideraba que la imagen fotográfica era un espejo de lo real. En el siglo XX, se llegó a una nueva concepción de la imagen fotográfica como transformación de lo real con la intencionalidad de un fotógrafo como mediador del mensaje. Entre sus exponentes está Bourdieu:

Por lo general, todos coinciden en ver en la fotografía el modelo de la veracidad y la objetividad... Es demasiado fácil mostrar que esta representación social tiene la falsa evidencia de las pre-nociones; de hecho, la fotografía fija un aspecto de lo real que no es nunca más que el resultado de una selección arbitraria, y, de ese modo, de una transcripción: entre todas las cualidades del objeto, únicamente son conservadas las cualidades visuales que se ofrecen en el instante y a partir de un punto de vista único... (Bourdieu, 2003: 108).

En la actualidad, la tendencia es a trascender estas dos posturas planteadas (mímesis de lo real y codificación de apariencias) y llegar a la “fotografía como huella de un real”. De acuerdo a Dubois y van Cauwenberge:

... la imagen fotográfica se vuelve inseparable de su experiencia referencial, del acto que la funda. Su realidad primera no dice nada más que una afirmación de existencia. La foto es ante todo *index*. Solamente luego puede volverse semejanza (ícono) y adquiere sentido (símbolo) (Dubois y van Cauwenberge, 2015: 74).³⁸

A partir de los aspectos presentados como ejes de una teoría de la imagen fotográfica de referencia para esta tesis es que se comienza a reflexionar acerca de cómo enmarcar el problema de investigación en esta teoría -más allá de su complejidad conceptual-. Para ello se recurre a los aportes teóricos de Augustowsky, quien ha brindado claros aportes de formas de abordaje de la cultura escolar con y desde la teoría de la imagen fotográfica. Una de sus conceptualizaciones más importantes es su distinción entre *mirar* y *percibir*: “Mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando, a partir de un estímulo visual, activamos significado; al percibir, otorgamos una

³⁸ Mientras, según Ch. S. Pierce (1978, vol.3, párrafo 558) “Los *index* son signos cuya relación con sus objetos consiste en una correspondencia de hecho”, los *símbolos* se caracterizan por ser de carácter convencional y general (Pierce, 1978, vol. 2, párrafo 249).

significación a un estímulo y lo incluimos en nuestro mapa de conexiones conceptuales y afectivas. Así, la identificación de un objeto implica *re-conocer*, es decir, volver a conocer y recurrir a un saber acumulado en el pasado” (Augustowsky, 2016: 5). La percepción genera el encuentro entre el pasado y el presente pues posibilita confrontar lo nuevo con lo conocido. También representa un “acto de inteligencia” porque en ella aparecen elementos emocionales, afectivos, cognitivos, de personalidad individual y colectiva. La percepción implica un mirar socializado e histórico. Se perciben formas. Esas formas no son neutras. Todo lo contrario: son formas culturalmente visibles. Lo que la cultura de la que el sujeto participa no ha visibilizado, rara vez se transforma en una forma que considere. Porque en la percepción participa la cultura y la sociedad. En este sentido, cuando el investigador en educación aborda un objeto de estudio a partir de un problema de investigación definido, lo hace en función de una percepción construida socio-históricamente a nivel individual y colectivo. La teoría de la imagen fotográfica vinculada a la investigación de la cultura escolar no es ajena a este proceso. Desde mediados del siglo XIX se pueden encontrar diversos usos y referencias entre la imagen fotográfica y la educación: imágenes fotográficas escolares que dan cuenta del alumnado que pasa por las instituciones educativas; fotografías con fines didácticos - desde el inicio del siglo XX-; fotografías creadas por estudiantes “para conocer, registrar, documentar y como contenidos de la formación artística/visual”; registros fotográficos vinculados a lo administrativo, a la infraestructura escolar y a las adquisiciones de material escolar; fotografías de prensa que refieren a eventos importantes del quehacer educativo (por ejemplo: inicio de clases, conflictos docentes, entre otras) y fotografías artísticas que proponen miradas artísticas sobre el mundo educativo. Específicamente, y en relación con esta tesis hay que mencionar la fotografía en la investigación educativa que según Augustowsky: “...se emplea como estrategia de investigación cualitativa con diferentes modalidades: a) documento histórico; b) representación de la mirada del otro; c) dispositivo evocador, motivador; d) relevamiento de información empírica, como dato” (2017b: 2). En tanto estrategia de investigación el registro y la sistematización de las imágenes fotográficas es primordial pues posibilita elaborar criterios de análisis posteriores.

Lo que queda claro es que las imágenes fotográficas en el siglo XXI se han vuelto muy presentes en todos los enfoques, análisis y estudios acerca del fenómeno educativo. Tal como lo explicita Buck-Morss el presente se diferencia “...de todos los

siglos previos porque ha dejado un rastro fotográfico. Lo que se ve una sola vez y se registra, puede ser percibido cuando se quiera a quien quiera. La historia se torna la singularidad compartida de un evento” (2004: 23). De ahí que Mitchell (1994) refiera a un “giro pictórico” en la investigación en ciencias sociales. Según Augustowsky (2007) hay cuatro formas de utilizar la fotografía en la investigación educativa de tipo cualitativo: 1. “Como testimonio del pasado” (fotografías tomadas en el pasado que dan cuenta de prácticas cotidianas y generalmente son asociadas a la cultura material). 2. “La fotografía como representación de la mirada del otro” (se le entregan cámaras a sujetos o grupos para que ellos mismos realicen registros fotográficos). 3. “La fotografía como disparadora o como dispositivo para la evocación” (la imagen fotográfica se presenta como forma de promover reflexiones, u opiniones individuales o colectivas). 4. “La fotografía como dato” (la fotografía es un medio de recolección de información en el trabajo de campo y por lo tanto es un dato a ser registrado).

A pesar de las opciones presentadas de utilización de la fotografía en la investigación en educación, Prosser señala muy acertadamente que la investigación basada en imágenes ha sido “sub-valorada y sub-aplicada” (1998: 97). En el mismo sentido Fischman (2001) considera que hay una desestimación de los fenómenos visuales que atraviesa toda la academia científica tiñendo lo teórico-metodológico. Este proceso de desconfianza ante lo visual se argumenta con justificaciones de tipo epistemológico, debilidad de instrumentos metodológicos y hasta de cierta duda acerca de la fotografía como dato válido. Si a esto se le agrega lo que Augustowsky argumenta: “Históricamente, en Occidente, se ha privilegiado el mundo del habla como la forma más alta de práctica intelectual, en tanto las imágenes han sido consideradas tradicionalmente como ideas de segundo orden” (2007: 149), se puede llegar a entender el descrédito de la imagen fotográfica en la investigación educativa. No obstante, como contra-argumentación a lo planteado Fischman establece:

Las instituciones educativas operan de acuerdo con culturas visuales tanto explícitas como implícitas que están inscriptas en las posiciones ideológicas, espaciales y temporales de los productores y consumidores de imágenes y en los procesos culturales que permiten tanto manifestaciones visibles como aquellas que son consideradas “invisibles” para volverse inteligibles. El punto que quiero enfatizar es que el acto físico de ver es “una operación pedagógica” (Fischman, 2013: 568-569).

En definitiva, esta tesis calla a los sujetos hablantes. Retoma la operación pedagógica de percibir que implica el mirar y el ver. La cultura material está ahí,

dispuesta, colocada, situada, contextualizada. En esta instancia, se pretende aprehenderla así como está, sin los sujetos y el habla interviniendo. Por qué no tomar referencia que realiza Abramowski al filósofo Mladen Dolar quien en su libro *Una voz y nada más* (2005) presenta a Plutarco contando la historia de un hombre que despluma un ruiseñor para comerlo y poco alimento encuentra, entonces dice: “eres sólo una voz y nada más”. Es la clara representación de lo que ocurre al quitar el cuerpo a la voz y eliminar también la fantasía de que detrás del sonido la voz hay más: “Mladen Dolar señala que la voz se ubica en una suerte de intersección entre lo interior y lo exterior, el sujeto y el otro, el fonos y el logos” (Abramowski, 2018: 114). En esta tesis se pone en suspenso la voz de los sujetos de las instituciones educativas, no porque no interesen, no porque se considere que deban callar o que no vale su registro. Todo lo contrario: porque se considera que es un posible primer paso para la investigación de la cultura escolar material el silencio de las voces. Después, en otra instancia, sin lugar a dudas, habrá que tomar al “ruiseñor” completo con plumas, carne y voz.

2.3.4. El análisis documental fotográfico y las fotografías

El registro documental fotográfico forma parte de la teoría de la imagen fotográfica como elemento sustantivo. Como es bien sabido, la utilización de registros fotográficos todavía está en un proceso de validación metodológica a nivel académico. Esto no significa que esta técnica no tenga historia en su aplicación a la investigación educativa, o que su historial de antecedentes sea fallido en términos de validez y confiabilidad. Según Augustowsky las razones por las cuales esto es así se deben “a razones históricas vinculadas con la ortodoxia de los ámbitos académicos, en los que el énfasis está puesto en la palabra en desmedro de la imagen” (2017: 149). A este concepto Bárcena Orbe (2012) agrega que en la versión hegemónica y dominante del mundo de la investigación responde a un modelo epistemológico que ha “desmaterializado el mundo”. Las imágenes son percibidas como de segundo orden en el conocimiento válido. Sin embargo, en el siglo XXI quizás por la irrupción masiva del mundo digital en imágenes, poco a poco el mundo de las imágenes va ganando terreno y hasta se podría afirmar que está superando cualitativa y cuantitativamente al mundo de la palabra. Pero no es suficiente con el logro de la presencia de las imágenes en la investigación, y más específicamente en la investigación educativa. Resulta necesario comprender que en la investigación educativa el registro fotográfico requiere del

desarrollo de una postura epistémica frente a esta técnica. Tal como lo plantea Augustowsky: “incluir la fotografía en la investigación supone ir más allá de su función ilustradora; no se trata simplemente del paso de una narrativa textual a una visual, sino del pasaje de la verificación a la construcción de conocimiento” (2017: 149). La fotografía no es solo una imagen, sino un acto fotográfico, que a su vez es un acto de pensamiento (tal como se trabajó en el Capítulo 1), por lo tanto “Con la fotografía ya no nos resulta posible pensar la imagen fuera del acto que la hace posible” (Dubois, 1986: 11). Es un acto que lleva a cabo en la investigación un investigador-observador, que está contextualizado, que es producto de una simultaneidad de imagen y acto. Este acto implica recepción y contemplación simultáneas. El investigador conjuga en un punto su papel de observador científico y mero espectador que contempla. El acto de pensamiento fotográfico se transforma en científico desde el momento que el investigador aborda y se aproxima al instante de la captación visual con un instrumento y una herramienta metodológica, su pauta de registro fotográfico. Lo sistemático del proceso lo hace riguroso y no azaroso. No obstante, este quehacer de la práctica profesional de investigación científica no le quita lo sublime del carácter estético al acto fotográfico. El sentido y significado del producto a obtener (la fotografía) conjuga ciencia y arte en una imagen producto de un acto de pensamiento. En este sentido Augustowsky explica:

Utilizar la fotografía como herramienta para la investigación convoca a reflexionar acerca de la entidad que asume en el marco de una indagación cualitativa, su estatus epistemológico y la construcción de pautas y parámetros que sostengan su inclusión (Augustowsky, 2017: 150).

En la línea de argumentación que antecede se encuentra Harper (2015) quien considera que el registro fotográfico puede ser una de las mejores técnicas utilizadas en el trabajo de campo. Él entiende que la fotografía es un elemento empírico y construido que puede dar cuenta de lo observado por el investigador, por lo tanto tiene que ser tratado metodológicamente como dato empírico. Inclusive él es quien refiere a la fotografía documental como técnica válida de recolección de datos. Su postura metodológica es la de colaborar con el desarrollo de una investigación cualitativa visual por la cual se da un proceso de “elicitación fotográfica”. Esta se basa en fotos que de alguna forma pueden ser utilizadas para estimular la calidad de una memoria que generalmente no se alcanza en la entrevista basada en la palabra. Inclusive va más allá y

propone “un nuevo método basado en la construcción social de la imagen...” que es la etnografía visual (Harper, 2015: 235).

El registro documental fotográfico es una técnica que es “sumamente potente para la investigación en contextos de descubrimiento y con el propósito de construir conocimiento” (Augustowsky, 2017: 154). El avance en el proceso de legitimación de esta técnica mucho tiene que ver con los conceptos de validación de los datos obtenidos, los criterios de confidencialidad de esos datos, su inclusión en documentos y registros académicos y la superación de los “obstáculos epistemológicos” que puede ocasionar la banalización de las temáticas registradas. Por esta razón es necesario trabajar en profundidad lo que implica la fotografía como dato empírico.

Si se recuerda lo ya establecido en esta tesis de que en la fotografía aparecen “cosas” que representan visualmente otras “cosas” y por lo tanto a decir de Augustowsky: “Son imágenes que dan cuenta de algo que no está presente, como personas, objetos o lugares” (2008: 11). Es una representación de lo ausente. Escolano Benito lo expresa claramente:

En efecto, la mirada sobre el objeto suspende provisionalmente la palabra y anula la escritura. Mas, tras el intento de una respuesta emocional (tal vez estética, nostálgica, lúdica) inmediata, una especie de suspensión fenomenológica, se restaura la comunicación, y el observador entabla desde su horizonte hermenéutico, en el que intervienen la experiencia y sus expectativas, todo un juego lingüístico de lecturas, metáforas, interpretaciones... basado en señales, huellas, indicios y marcas de que son portadores los llamados objetos semióforos” (Escolano Benito, 2010a: 21-22).

Es un mensaje para otro. Y como representación visual dice también del que tomó la fotografía y de su época. La fotografía implica que una “imagen transmite información en un modo codificado según cada cultura, porque se trata de un producto social e histórico” (Augustowsky, 2008a: 11). Ahora bien, la fotografía es producto de muchas decisiones del que la produce: ángulo, distancia, luz de la toma. La fotografía es un ejemplo de “imagen icónica” pues su cualidad esencial es la semejanza con la apariencia de aquello que representa. Es bidimensional, plana y fija (Augustowsky, 2008a). Tiene significado para el investigador y se transforma en dato en la investigación cualitativa. Este enunciado es simple pero su trasfondo histórico, técnico, tecnológico y epistemológico es muy profundo. El punto clave para lograr comprender la construcción del significado de la imagen fotográfica implica comprender el proceso

de pasaje del ser humano de solo percibir imágenes naturales a tener la intención de producirlas. Tal como lo expresa Augustowsky:

En algún momento de su historia, el *homo sapiens* pasó de distinguir estas marcas naturales a fabricarlas intencionalmente. Resulta difícil saber con exactitud cómo sucedió este pasaje desde el descubrimiento o el reconocimiento de imágenes hacia su producción intencional (Augustowsky, 2008b: 27).

Tal intencionalidad supuso desarrollo técnico y conocimientos de ciencia aplicada. La luz, el soporte y el formato son elementos claves en la fotografía. A esto se le suman la cámara oscura y los lentes (elementos básicos del terreno óptico). Colores, claroscuros, tamaño de la cámara, accesibilidad, en fin, un conjunto de elementos a tener en cuenta antes de llegar a la imagen fotográfica y su significado, pero que son parte material constitutiva de su historia y de su sentido al ser parte de una técnica de investigación cualitativa.

La técnica de análisis documental fotográfico supone producir fotografías. “Tomar una fotografía es seleccionar una parte de la realidad –personas, objetos o paisajes- para representarlas” (Augustowsky, 2008b: 65). Por lo tanto, supone definir un “campo o encuadre” que es la sección que se va a representar y el “fuera de campo” que es todo el espacio alrededor de lo seleccionado como campo. “Lo que el investigador tiene en su registro es la materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada, no es esa realidad en sí” (Guber, 2011: 94). Siempre el registro supone un recorte de la realidad. Un recorte selectivo que une de forma simultánea el acto de registrar y los datos registrados. El registro fotográfico no escapa a este proceso de captación inmediata de parte de “lo real”. A esto se suma el requerimiento técnico y metodológico de definir planos, ángulos y puntos de vista asociados a la selección de su recurso tecnológico (cámara fotográfica). Todos estos elementos son muy importantes en el momento que el investigador hace su Plan de registro fotográfico para el trabajo de campo. Entre las decisiones a tomar está la definición de: 1) Los distintos planos: plano general (que ubica al espectador pues da una localización determinada); plano intermedio (posibilitan la relación entre objetos o personas) y plano corto (focaliza en un centro de interés). 2) Los ángulos. Tal como lo define Augustowsky: “... la selección de un plano y una angulación determinadas no es azarosa y participa en la estructuración del mensaje de la imagen” (2008b: 67). Otro aspecto central al realizar un registro fotográfico en una investigación es la

contextualización:

La contextualización es fundamental para comprender el modo cómo se construyeron las imágenes. Resulta casi imposible interpretar una imagen fuera de sus circunstancias históricas y sociales, ya que toda imagen se inscribe en una cultura determinada... Por eso las representaciones visuales brindan testimonio acerca de diversos aspectos de la vida social, económica, política y cultural (Augustowsky, 2008c: 136).

Otro aspecto a analizar del tratamiento metodológico de la fotografía en la investigación cualitativa es el tema de la fotografía como espejo de la realidad. De manera breve se puede establecer que desde el siglo XIX la fotografía fue concebida como espejo de lo real. Más aún, se la consideraba como la copia más perfecta de la realidad. Esto se fundamentaba en su objetividad y naturalidad (ajena a la mano humana por ejemplo en oposición a la obra pictórica de un artista). En el siglo XX se cuestionó esta postura y se generó una corriente crítica que construyó el concepto de “efecto de la realidad”. Se comenzó a hacer referencia a una pseudo - objetividad. La máquina fotográfica comenzó a ser vista como productora de efectos deliberados por parte del fotógrafo. Augustowsky luego de explicar este proceso histórico de la fotografía con la realidad, plantea un conjunto de teorías existentes en la actualidad que “tratan a la fotografía como perteneciente al orden del índice, es decir, una representación por contigüidad física del signo con su referente” (2008c: 147-148). La fotografía pasa a considerarse una evidencia, y de allí es que se puede establecer que en investigación es un dato empírico. Y como todo dato es construido por el investigador. Depende de él la ética en el proceso de trabajo de campo que dará lugar a la confiabilidad y validez del dato fotográfico.

Por lo tanto, lo importante en el tratamiento del dato que ofrece el registro fotográfico es la actitud científica del investigador. Desde el punto de vista metodológico hay que posicionarse frente a él como dato empírico mediado por una máquina, un contexto, una historia y por el fotógrafo. Su validez está dada por la conciencia explícita del investigador de las posibilidades y limitaciones de la técnica seleccionada. Es un paso alternativo metodológico que calla a los sujetos y por ello hay que asumirlo de manera doblemente responsable: como investigador y como espectador (Capocasale, 2014).

Capítulo 3. Diseño metodológico

Este capítulo es diferente a los anteriores pues pretende dar cuenta de manera fundamentada del diseño y las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso de investigación de la tesis. Su estructuración es con una lógica secuencial deductiva por la cual el tipo de investigación, el método seleccionado y la técnica de investigación cualitativa seleccionados primero se presentarán en términos generales para posteriormente vincularlos teórica y epistémicamente con el objeto de estudio y las unidades de análisis a investigar en el trabajo de campo. Esta modalidad de presentación fue elegida dada la naturaleza del problema de investigación y del objeto de estudio. Ambos, no solo tienen naturaleza cualitativa, sino que requieren de una constante validación científica que conlleva a una minuciosa justificación metodológica y de la técnica seleccionada.

3.1. Fundamentos teóricos del diseño metodológico

3.1.1. La investigación educativa cualitativa y el papel de la interpretación

De acuerdo al problema de investigación planteado y al objeto de estudio seleccionado, se ha optado por una metodología de tipo cualitativo. Esta metodología con sus métodos correspondientes, van de la mano de un paradigma cualitativo. Según Reichardt y Cook éste “postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso...” (1995: 28). En la comparación que presentan en relación con el paradigma metodológico cuantitativo estos autores otorgan más atributos al paradigma cualitativo, a saber: “aboga por métodos cualitativos”, supone una “observación naturalista y sin control”, es un enfoque “próximo a los datos, una perspectiva ‘desde dentro’”, es descriptivo, exploratorio, inductivo y la validez de sus datos pasa por ser éstos “reales”, “ricos” y “profundos”. Todo esto le da a esta metodología una perspectiva holista del fenómeno a estudiar que es asumido como dinámico.

A partir de la caracterización desarrollada de la metodología cualitativa es posible en esta tesis hacer referencia a una investigación que se lleva adelante desde un diseño emergente y convergente que se ha ido estructurando a través del proceso de indagación. En este sentido, Cifuentes Gil (2011) hace referencia a la estructuración de un diseño metodológico que va tomando forma a medida que avanza la investigación.

No es un diseño *pre-facto* sino que su elaboración va tomando elementos teórico-metodológicos de posturas ontológicas, epistemológicas, metodológicas e inclusive éticas diversas que se van ajustando al proceso de investigación y sus distintos momentos epistémicos. Es que cada momento de la investigación educativa de corte cualitativo está relacionado con la propia realidad socioeducativa dinámica y dialéctica:

En este orden de ideas, la realidad social se considera como resultado de un proceso interactivo en el que participa para negociar y renegociar su construcción; se reconoce la complejidad de procesos de comunicación e interacción inherentes a las relaciones sociales y sus repercusiones en el comportamiento de los individuos” (Cifuentes Gil, 2011: 16).

A su vez, va emergiendo un conocimiento que da cuenta de la comprensión de un fenómeno a estudiar que está presente en el mundo intersubjetivo de los sujetos de educación involucrados. Esto implica una profunda reivindicación de la subjetividad e intersubjetividad, así como de lo particular y lo cotidiano para lograr una cabal comprensión del fenómeno estudiado. Bonilla.Castro y Rodríguez Sehk explican estas intencionalidades metodológicas de la investigación cualitativa haciendo referencia a un abordaje desde una “comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica social de las y de los sujetos y colectivos, más que el descubrimiento de leyes de comportamiento universal” (1995: 30). Por este motivo es que en las investigaciones de corte cualitativo se explora el contexto de forma detallada y descriptiva para lograr una concepción lo más completa posible del objeto de estudio de forma situada. La intencionalidad última es profundizar en el o los casos, pero jamás generalizar.

A esta altura resulta relevante en función de la perspectiva planteada hacer mención de algunos aspectos sustantivos de la investigación cualitativa que se han tenido en cuenta para la realización de la investigación que ha dado lugar a esta tesis pues es muy difícil hallar una única definición. Tal como se explicó no hay duda alguna que la investigación cualitativa ya no es “investigación no cuantitativa” sino que tiene su propia identidad y sus características propias. Tales cualidades de la investigación cualitativa según Flick generan enfoques que tienen en común el intentar “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (2010: 13). La cultura escolar es producto social y la cultura escolar material también lo es. La cultura dada no existe, sino que siempre involucra sujetos que la producen y

reproducen de forma continua y dialéctica. La investigación cualitativa se aproxima de forma sigilosa, atenta y sutil a las producciones humanas para comprender desde ellas a los sujetos y su hacer, sentir y pensar. En este sentido, Flick (2010) identifica algunos rasgos comunes de cómo se hace la investigación educativa que vale la pena presentar: El investigador cualitativo aborda el objeto de estudio en su contexto natural respetando su cualidad particular y única. “La investigación cualitativa se abstiene de establecer al principio un concepto claro de lo que se estudia y formular hipótesis para someterlas a prueba” (Flick, 2010: 13-14). Todo lo contrario: los conceptos se desarrollan durante el proceso de investigación. Esto está relacionado con el proceso de selección de los métodos. No se ajusta el objeto y el problema de investigación a un método seleccionada, sino que, si “los métodos existentes no encajan con un problema o campo concreto, se adaptan o se desarrollan nuevos métodos o enfoque” (Flick, 2010: 14). El papel de los investigadores en la investigación es sustantivo pues son quienes aportan mayor conocimiento y saber de sus experiencias de campo y con reflexividad aporta al problema y objeto de estudio su valiosa perspectiva. Dado que el contexto es de suma importancia para la investigación cualitativa, se dedica mucho tiempo a su caracterización y descripción detallada, lo que genera que gran parte de la investigación cualitativa se base en estudios de caso -lo que involucra una especial atención a la gran complejidad, contexto e historia de los casos-.

La investigación cualitativa supone una forma de abordaje del objeto de estudio en relación al problema de investigación: la interpretación de los datos. En esta tesis la interpretación surge casi de manera espontánea como forma de abordaje de los datos obtenidos. Erickson (1986) plantea con claridad que la interpretación es la cualidad por excelencia de la investigación cualitativa. Ahora bien, según Stake (1998) tal interpretación la cumple el investigador como observador durante el trabajo de campo. Para llegar a estas interpretaciones “nos servimos de formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudios y asertos³⁹ de otros investigadores” (Stake, 1998: 23). En este sentido pasa a ser esencial la capacidad interpretativa del investigador quien debe no perder de vista el problema de investigación y los objetivos de su estudio. En la investigación cualitativa el

³⁹ Erickson denominó *assertions* (en español asertos) a las observaciones que los investigadores extraen de sus propias observaciones y de otros datos.

investigador no tiene una actitud intervencionista al observar e interpretar. Su objetivo es intentar observar lo que hubiera ocurrido si no estuviera presente. Pretende ser una presencia invisible a los otros. Es una observación naturalista que genera una interpretación sin intervención ni control. Esta cualidad es esencial para la investigación cualitativa pues es su impronta básica. Esta cualidad que es su fortaleza metodológica ha sido tomada por algunos detractores de lo cualitativo para señalarla como su gran debilidad metodológica. Se los acusa de subjetivos. Sin embargo, para los cualitativistas la subjetividad no es un fallo que hay que eliminar sino un elemento principal de la comprensión. Por este motivo, los investigadores cualitativistas prestan mucha atención a la validación a través de la triangulación.⁴⁰

Los rasgos mencionados y las cualidades dadas de la investigación cualitativa, de la metodología cualitativa y por ende, del marco paradigmático cualitativo son parte esencial de esta tesis que los asume en su diseño metodológico. Desde esta toma de decisión metodológica es que se plantea a continuación el método seleccionado para realizar la investigación, en tanto método de investigación cualitativa: el estudio de casos múltiples.

3.1.2. Desde el método de estudio de caso a los casos múltiples

Luego de seleccionar este método de investigación cualitativa para esta tesis y, más allá de conocerlo por investigaciones anteriores realizadas, se tomó la decisión de profundizar en su conocimiento. Como resultado de la pesquisa bibliográfica realizada se han encontrado varias conceptualizaciones del llamado “estudio de caso”. Según García Jiménez (1991: 67) existe una coincidencia entre todas las definiciones de estudio de caso, y es que supone un proceso de indagación detallado, comprensivo, sistemático y profundo del caso seleccionado. Stenhouse (1990) y Stake (1994) no dejan dudas en relación a que es un método de investigación cualitativa. No obstante, Wolcott (1992) señala que no es un método sino una estrategia de investigación fundamentando su postura en que los métodos requieren de una disciplina base fuente como antecedente y un tipo de cuestiones específicas a atender. Desde mi punto de vista, el estudio de caso, a medida que ha pasado el tiempo de su aplicación, se ha ido transformando en un método con estatus epistémico propio. Su objeto de estudio tiene cualidades específicas

⁴⁰ La validación a través de la triangulación en esta tesis es tratada en el ítem siguiente 2.

requeridas: un caso es una persona, organización, institución, programa, proyecto, colección, etc. que presente algún límite físico o social que de esta manera tenga entidad (Rodríguez, Gil y García, 1999). A su vez, el estudio de caso se basa en el razonamiento de tipo inductivo. Esto no significa que permite alcanzar generalizaciones como las que logra el modelo de investigación científica hipotético-deductivo, pero otorga la posibilidad de aproximaciones generales a objetos de estudio difíciles de abordar por su complejidad desde casos particulares. De alguna forma, la Filosofía podría considerarse como su disciplina fuente. Mi fundamentación es que la Filosofía en tanto pensar problematizador utiliza la inducción para alcanzar respuestas no definitivas pero que posibilitan continuar indagando y reflexionando sobre los temas. La inducción posibilita la profundización sobre el caso al punto que lo caracteriza de forma detallada a tal punto que puede generar nuevos conceptos e inclusive hipótesis de trabajo (Bartolomé, 1992). Los casos tal como lo explican Rodríguez, Gil y García a pesar de ser casos típicos o representativos de otros casos no tienen intencionalidad representativa ni generalizadora de otros casos: “La potencialidad de un caso nos la ofrece su carácter propio” (1999: 99). Por estas razones es de suma importancia el proceso de selección del caso o los casos a estudiar. Según Yin (1993) hay que definir con claridad por qué cada caso seleccionado. Si es más de un caso se hace referencia a unidades de análisis. Siguiendo a Stake es muy relevante la selección de los casos y en este sentido explica que el primer criterio para la selección debería ser la “máxima rentabilidad de aquello que aprendemos” (1998: 17). Es decir que factores como tiempo disponible para la investigación, posibilidad de acceso al caso como ejes de factibilidad y viabilidad son claves para el proceso de selección del caso o casos. Además hace hincapié en recordar que “La investigación con casos no es una investigación de muestras”. No se selecciona un caso para caracterizar otros sino para profundizar en ese caso en particular. La posible generalización es un agregado posterior al estudio del caso seleccionado que se puede dar o no. En definitiva:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 1998: 20).

Ahora bien, en esta tesis la investigación se realiza con el método de estudio de caso, pero estudiando varios casos seleccionados. Esta es otra posibilidad metódica

dentro del método de estudio de caso. López González explica que este tipo de estudio de casos múltiples “Se lleva a cabo cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, evaluar o modificar” (2013: 141). En el estudio de casos múltiples la selección de los casos está vinculada a la relevancia o las posibilidades de información diferencial sobre el fenómeno a estudiar que cada caso podría brindar. No se busca la excepcionalidad de los casos seleccionados sino su potencialidad en el aporte a la investigación en su totalidad en relación al problema de investigación. Según Yin (1984) el diseño metodológico que implica el método de estudio de casos múltiples es más robusto pues posibilita la replicación pues permite contrastar, comparar e inclusive ampliar datos obtenidos en cada uno de los casos elegidos. Cuando se investiga con casos múltiples cada caso representa una unidad de análisis. El objeto de estudio es uno pero son múltiples las unidades de análisis. Más allá de que el problema de investigación y el objeto de estudio sean una totalidad única a estudiar, y de forma global, puede ser muy importante para llevar adelante el proceso de descripción y exploratorio considerar tal totalidad conformada por unidades cuya caracterización implique tratamiento diferencial (Rodríguez, *et al.*, 1999). Esta es la situación de esta investigación: El objeto de estudio son instituciones y centro de Formación Docente en Uruguay, pero, cada uno de estos institutos y centro tiene su particularidad y especificidad, por lo tanto, son tratados metodológicamente como unidades de análisis de un único objeto de estudio.

Otro aspecto metodológico a considerar en el diseño es la triangulación. Denzin (2009) la conceptualiza como la combinación de metodologías en la investigación del mismo fenómeno. Asimismo, para Stake (1998) la triangulación es un proceso en el que desde diversas perspectivas se verifica la repetibilidad del fenómeno:

El problema que se nos presenta en el estudio de casos es el de establecer un significado, no una posición, pero la teoría es la misma. Asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación. (Stake, 1998: 96).

La triangulación hace que el investigador no acepte tan fácilmente sus primeras impresiones sobre el fenómeno estudiado y acepte de primera sus interpretaciones. Por lo tanto, tiene que ver con la validez de los datos obtenidos y su interpretación. Por ello es de suma importancia realizar lo que Stake (1998) denomina “descripciones incuestionables”, o sea que todo observador podría constatar. Si se considera que un

aspecto descripto va a suscitar algunas controversias, entonces se le describe detalladamente. Esta asegura según López González “una comprensión más general y profunda de los fenómenos estudiados” (2013: 142). En esta tesis el dilema que se ha presentado es ¿cómo hacer una triangulación sin caer en la palabra de los sujetos involucrados? Puesto que el silenciar a los sujetos es una decisión epistémica y metodológica tomada, se ha optado por hacer un estudio de corte longitudinal con recogida de datos a lo largo del tiempo. En este caso desde el año 2014 hasta el año 2019. Este enfoque longitudinal del trabajo de campo realizado que abarca un período de cinco años da cuenta de cambios institucionales, momentos distintos en las instituciones y una dinámica en el objeto de estudio y en las unidades de análisis que colaboran con la validez del estudio. A su vez, se ha optado por una estrategia de triangulación que Stake (1998) propone y es consultar a un investigador externo, desvinculado de la investigación y presentarle los datos para que éste describa y analice sin la carga teórica del investigador original. En esta tesis se ha optado también por esta estrategia de triangulación. Se ha solicitado la colaboración a una investigadora interna que tiene conocimiento del objeto de estudio y a su vez, también conoce las unidades de análisis por lo tanto no es totalmente ajena al problema de investigación y a un investigador externo ajeno totalmente al objeto y problema de investigación.

Para finalizar con el análisis del método de estudio de caso corresponde mencionar que existen varias tipologías de estudios de caso. Entre ellas está la de Guba y Lincoln (1981) quienes toman como criterio clasificatorio los propósitos del estudio de caso y de esta forma establecen que hay tres tipos de estudios de caso: factual, interpretativo y evaluativo. El estudio de caso factual es el que su propósito es construir un perfil que permite examinar hechos. El interpretativo tiene como fin construir modelos de significados que permitan generar teoría basada en la comprensión. El estudio de caso de tipo evaluativo es aquel que estudia las representaciones posibles vinculadas a los juicios de los sujetos involucrados y que generan evidencias de un estado de situación (Rodríguez, *et al.*, 1999). Otra clasificación de los estudios de caso es la de Stake (1998) quien hace referencia a intrínsecos, instrumentales y colectivos. El primer tipo lo que pretende es profundizar en un caso y de ninguna manera a partir de él entender otros. Tampoco su intención es generar teoría. En cambio, el estudio de caso de tipo instrumental intenta profundizar en un tema o afinar una teoría, por lo tanto, el caso de referencia puede servir para comprender otros casos. El tercer tipo, o sea el

estudio de caso colectivo, es cuando se indaga un fenómeno, problema o condición general. Estudia intensivamente varios casos al mismo tiempo que son unidades de análisis del objeto de estudio. Esta tesis presenta un estudio de casos múltiples de tipo colectivo. No obstante, son Bogdan y Biklen (1982) quienes clasifican los estudios de caso en dos tipos: estudio de caso único y estudio de casos múltiples. Esta clasificación ya fue tratada en este capítulo, pero cabe agregar que el estudio de casos múltiples presenta dos cualidades que están presentes en esta tesis: 1) “inducción analítica modificada”, es decir que indaga acerca del desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general; y 2) realiza comparación constante. Ambas cualidades en esta investigación son parte constitutiva del método seleccionado y están presentes en el análisis de resultados obtenidos a partir de los datos recogidos.

3.1.3. Vinculaciones con la etnografía

La investigación educativa cualitativa supone una actitud científica del investigador, un método y también una perspectiva en la forma de abordar el objeto de estudio. Es así cuando entra en esta investigación la opción por un abordaje desde una perspectiva etnográfica.

Rodríguez, *et al.* conceptualizan la etnografía como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” (1999: 44). Reconocen que no existe acuerdo acerca de las características distintivas de la etnografía. En este sentido mencionan algunas de las distintas perspectivas de este método: como registro de lo cultural (Spradley, 1979), como investigación de patrones de interacción social (Gumperz, 1981), como forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981) y como desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978). Atkinson y Hammersley (1994: 248) son quienes se atreven a dar algunas características básicas de este método, a saber: 1) El énfasis está dado en explorar la naturaleza de un fenómeno social definido, más que verificar hipótesis científica. 2) Su tendencia es a trabajar sobre datos no estructurados ni categorías analíticas pre-facto. 3) Se investiga un caso o pocos casos en profundidad. A estos rasgos, Spindler y Spindler (1992) hacen hincapié en la observación directa y contextualizada el tiempo suficiente en el escenario por parte de quien investiga. Esto posibilita obtener un gran volumen de datos registrados. A su vez, sugieren la

triangulación como forma de validación de datos.

En esta investigación, se consideran estos antecedentes del método etnográfico y principalmente sus rasgos distintivos, pero con otra intención metodológica. Se toma la cualidad del método, en tanto cualitativo, y que supone un enfoque naturalista y se lo aplica como forma de abordaje del objeto de estudio. Se valora especialmente tal como Bray lo expresa, que su enfoque “es intrínsecamente sensible a las sutilezas y a la complejidad de la vida humana...” (2013: 317). Abre las puertas a los silencios, a lo no visible. En la investigación educativa cualitativa puede llegar a afirmarse que un abordaje etnográfico posibilita observar contextos tradicionales desde un punto de vista no tradicional. La cultura escolar material puede llegar a ser un claro ejemplo de la potencialidad de un abordaje etnográfico. El carácter naturalista de la etnografía implica captar las unidades de análisis a estudiar sin influir y sin control. La investigación es de tipo descriptiva y exploratoria indagando en el vínculo entre la realidad observable y la experiencia humana. Esto requiere que quien investigue profundice sumergiéndose en el contexto del fenómeno a estudiar. Esta forma de abordaje epistemológico requiere que durante el proceso exploratorio se adopte una posición explícitamente abierta y flexible desde el punto de vista epistémico. Bray lo explica claramente: “En el trabajo etnográfico es fundamental que el investigador reflexione antes de iniciar la investigación sobre la propia conciencia y su formación cultural...” (2013: 320). Esto está ligado a la necesaria “supeditación al objeto” (Cardano, 2003: 19) que refiere a las constantes y necesarias entradas y salidas del trabajo de campo para tomar un respiro y reflexionar acerca del fenómeno que se está estudiando. Un aspecto a señalar de la etnografía es su relación con la cultura de referencia. Cabe citar a Martínez quien lo expresa de forma precisa de la siguiente manera:

Con la investigación etnográfica se trata de captar la estructura dinámica interna de una cultura; se requiere un abordaje cualitativo estructural. La estructura no es sólo determinada configuración física de elementos; también es la organización de esos elementos con su dinámica y significado (Martínez, 1997: 25-35).

En el caso de etnografía educativa la cultura escolar con las dimensiones del tiempo y del espacio son ejes analíticos y epistémicos. No basta con hacer referencia al contexto, sino también al ciclo temporal de referencia, antecedentes de esa cultura escolar que ligán pasado con presente. Es una forma de inmersión en la vida cotidiana dentro de unidades sociales concretas que no son entelequias, sino que tienen y son

historia con sujetos participantes y constructores culturales. En esta investigación se toma como base de unidad social concreta de observación, es decir unidades de análisis, algunos institutos y un centro de Formación Docente magisterial y de profesorado en el Uruguay. Específicamente, estos son considerados en su cultura escolar material y lo que esta representa en la construcción de una cultura escolar diferencial entre la formación de maestros y de profesores. Las unidades de análisis conforman un objeto de estudio que según Rockwell y Ezpeleta implica su construcción: “Construir un objeto de estudio es un problema fundamentalmente teórico...” (1983: 7-8). La valoración de lo teórico no es estrictamente académica según ellas, sino que parte de las necesidades de la práctica y responde a intencionalidades políticas y técnicas. La construcción del objeto de estudio para ser abordado desde una perspectiva etnográfica supone aceptar que en las instituciones educativas formales existe una historia indocumentada sin explorar. Rockwell y Ezpeleta (1983) aclaran que este enfoque muchas veces ha sido acusado de empirismo e historicismo por parte de aquellos que adhieren a perspectivas racionalistas que dicotomizan lo real (en esencia/existencia, estructura/acontecimiento o orden/azar, entre otros ejemplos). No obstante, la reivindicación de lo cotidiano, lo no visible del día a día, de lo particular, de lo coyuntural en la institución educativa, muchas veces coincide con lo no documentado y por lo tanto con lo no investigado pues es tratado como natural y naturalizado. A decir de Rockwell y Ezpeleta: “Estudiar la escuela en su expresión cotidiana, en su existir de todos los días, implica una opción por ‘mirar desde abajo’ que no ha sido muy frecuente en las ciencias sociales” (1983: 11). En esta tesis este es el abordaje metodológico propuesto y supone una actitud, un enfoque, una perspectiva y una manera de ver el quehacer educativo: estando presente en lo no visible que está cotidianamente presente, la cultura escolar material. Quizás una manera de estar presente “sin estar, estando” es la fotografía. Quizás por esto es que se ha optado por esta técnica. Una técnica que va de la mano del enfoque etnográfico. Ejemplo de ello es lo expresado por González Franco:

Tengo por costumbre proponer cada año a mis estudiantes un trabajo de campo que consiste en visitar una escuela y observar los objetos que cuelgan de sus paredes y ocupan los pasillos, aulas, salas y espacios comunes. Sólo les pido que agucen la vista, tomen algunas notas y se dejen invadir por la atmósfera que reina en el edificio. Después, deben narrar sus recuerdos y su experiencia. A veces les propongo que den un paso más y visiten dos escuelas presumiblemente muy distintas entre sí, y que establezcan comparaciones no tanto entre los objetos que observan y registran en su cuaderno de campo o con su cámara fotográfica, sino entre los ambientes de ambas instituciones. Y les digo que estas tareas... se corresponden con una actitud

‘etnográfica’” (González Franco, 2007: 75).

3.1.4. La selección de la técnica de análisis documental fotográfico

La consistencia, coherencia y congruencia son características relevantes en toda investigación. Estas se logran no solo a través de la articulación entre teoría y metodología en términos generales sino, específicamente, en la selección de la o las técnicas de investigación a utilizar. En este caso, se ha optado por la técnica de análisis documental fotográfico. La intencionalidad aquí es fundamentar la selección exclusiva de esta técnica de recolección de datos en esta tesis.

Siguiendo a Augustowsky (2017) en cuanto a que la fotografía no es solo una imagen tomada, sino un acto fotográfico, que a su vez está relacionado con un acto de pensamiento, en este caso de la investigadora, se asume que la selección de esta técnica implica este presupuesto. Durante el proceso de elaboración del diseño metodológico la tesista fue asumiendo la condición simultánea de observadora-investigadora. No obstante, la elaboración de una “pauta semiestructurada de registro fotográfico institucional” implicó la transformación del mero acto de pensamiento fotográfico a partir de la contemplación, en un acto con carácter científico para la recolección sistemática de datos. La técnica de análisis de recolección documental fotográfica implica etapas, definiciones y decisiones metodológicas que en esta tesis se cumplieron tomando como base la postura de Harper (2015) en cuanto que la fotografía es un dato empírico y válido construido por el investigador. De esta forma se puede afirmar que esta técnica forma parte de las técnicas posibles dentro de la investigación cualitativa, específicamente como una posible etnografía visual (Harper, 2015: 235). En este sentido, en esta tesis se adhiere a la utilización exclusiva en el trabajo de campo de la técnica de registro documental fotográfico.

Específicamente, esta técnica resulta muy útil para investigaciones de tipo exploratorio, pues da cuenta muchas veces a través de las imágenes fotografiadas de objetos, hechos o sucesos que a simple vista no son visibles. Por ello, lo sustantivo de afirmar que la foto es un dato empírico y que así es considerado en esta investigación. La contextualización del dato fotográfico es sumamente relevante para su posterior procesamiento, análisis e interpretación. En esta investigación la contextualización del

dato está dada por el capítulo 1 que refiere al proceso de institucionalización de la Formación Docente en Uruguay desde su origen hasta nuestros días, y a todos los elementos socio-culturales característicos de la formación en educación en la actualidad.

Un aspecto a subrayar y profundizar es en cuanto al tratamiento de la imagen fotográfica como dato empírico. En cuanto tal es construido por el investigador. Depende de él la ética en el proceso de trabajo de campo que dará lugar a la confiabilidad y validez del dato fotográfico. Resulta adecuado en este aspecto recordar a Durkheim cuando hace referencia a qué es un dato en la investigación sociológica de carácter científico:

Y, sin embargo, los fenómenos sociales son cosas y deben ser tratados como cosas... Basta comprobar que son el único datum ofrecido al sociólogo. En efecto, es cosa todo lo que está dado, todo lo que se ofrece o, más bien, se impone a la observación. Tratar a los fenómenos como cosas, es tratarlos en calidad de data que constituyen el punto de partida de la ciencia. Los fenómenos sociales presentan indiscutiblemente ese carácter (Durkheim, 2001: 68).

Por lo tanto, lo importante en el tratamiento del dato que ofrece el registro fotográfico es la actitud científica del investigador. Desde el punto de vista metodológico hay que posicionarse frente a él como dato empírico mediado por una máquina, un contexto, una historia y por el fotógrafo. Su validez está dada por la conciencia explícita del investigador de las posibilidades y limitaciones de la técnica seleccionada. Es un paso alternativo metodológico que calla a los sujetos y por ello hay que asumirlo de manera doblemente responsable: como investigador y como espectador (Capocasale, 2014).

Finalmente, merece la atención la cuestión del análisis del contenido fotográfico registrado. Tal como Banks aclara el proceso de análisis tiene sus dificultades:

La implicación de esto es que no es posible recoger datos (visuales) de manera puramente mecánica y sentarse después a decidir qué modo de análisis se aplicará y qué presupuestos teóricos subyacen a este análisis. Por otra parte, parece demasiado restrictivo desarrollar la teoría y las estrategias analíticas primero y embarcarse después en la recogida de datos marcados para conseguir el objetivo (Banks, 2010: 58).

Una de las posibles soluciones que este autor da, y que se comparte en esta tesis, es tener una clara definición teórica previa a la recogida de datos. Llevar a cabo el trabajo de campo casi de forma simultánea al desarrollo teórico y poco a poco ir definiendo el modo de análisis. Inclusive, dialogar con expertos externos con

experiencia en este tipo de análisis. Esta opción es posible de aplicar cuando los datos visuales son primarios (es decir creados por el investigador), que brindan la posibilidad de atender tres dimensiones de análisis sustantivas: 1) “el enfoque analítico adoptado hacia la imagen”; 2) el método a emplear para derivar datos para su posterior análisis; y 3) el tipo de problema de investigación de referencia (Banks, 2010). Cabe aclarar que a partir de la consideración de estas tres dimensiones, en la recogida de datos fotográficos, ocurre lo mismo que con la técnica de entrevista: existe el efecto de saturación. Dado un número determinado de imágenes visuales tomadas, comienza a generarse una repetición temática. Existe un número limitado de imágenes a tomar por parte de un investigador que mantengan la cualidad de originalidad. Esto posibilita que el investigador pueda tomar múltiples imágenes de determinado suceso, hecho, lugar, etc. para luego seleccionar aquella que tiene el plano y ángulo más representativo del problema de investigación para el posterior análisis.

A pesar de dar cumplimiento de los “cuidados” para evitar el sesgo en el análisis que puede distorsionar los resultados ya mencionados, existe otro aspecto a señalar. Este es el contenido manifiesto y latente de las imágenes. Ball y Smith (1992) hacen un tratamiento de este aspecto de una forma bastante diferente que se comparte en esta tesis: Su propuesta es realizar un análisis estrictamente descriptivo del contenido manifiesto del dato visual. Esto mantiene la objetividad y la confiabilidad del dato. Posteriormente, se puede realizar un análisis teórico más abstracto e interpretativo en el que intervenga el contenido simbólico o latente de las imágenes. Esta propuesta se fundamenta en no mezclar ambas instancias de interpretación y por lo tanto, evitar la simultaneidad interpretativa en el proceso de análisis de resultados. En este mismo sentido, advierte Banks (2010) que el investigador debe ser cuidadoso con que en las interpretaciones aparezca su opinión de forma implícita con un nivel de “verdad” que se presente como válido todos. Inclusive él señala que este tipo de defecto muchas veces se oculta detrás de “una prosa grandilocuente o supuestamente difícil” en la presentación de las interpretaciones.

En definitiva, tal como Banks escribe:

... es difícil decir que alguna estrategia o modo de análisis particular sea fundamentalmente erróneo o correcto... En un espíritu de eclecticismo e investigación abierta, se anima al investigador a pensar por sí mismo, a considerar estos métodos y sus fundamentos epistemológicos y a pensar cuidadosamente en los que podría desear

adoptar y por qué (Banks, 2010: 80).

3.2. Recolección y procesamiento de datos

En este capítulo se presenta específicamente, y lo más detalladamente posible, todas las decisiones metodológicas tomadas antes y durante la investigación vinculadas al trabajo de campo y su ejecución. Esto supone que se hace referencia al objeto de estudio, el proceso de selección de las unidades de análisis y su contexto, la obtención del permiso institucional para realizar la investigación, proceso de recolección de datos (Plan de registro de fotografías), el modo de organización y procesamiento de los datos recogidos, así como la consulta a un experto en investigación con datos visuales y la posterior decisión metodológica de consulta a dos investigadores (uno externo y otro interno) acerca del análisis de los datos obtenidos.

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de esta investigación es la institución educativa de Formación Docente del Uruguay, y con el objetivo de que las instituciones educativas fuesen de alguna forma características (no representativas) de las distintas modalidades de la oferta educativa que brinda el CFE (formación de maestros, profesores, profesores y maestros técnicos y educadores sociales) en el Uruguay, en este siglo XXI, al sur del río Negro del país, se definieron dos criterios, a saber: 1) modalidad de la oferta educativa, y 2) locación geográfica de las instituciones seleccionadas. En relación al segundo criterio, cabe aclarar que la decisión de optar por instituciones al sur del país tuvo que ver con la accesibilidad geográfica por el transporte desde Montevideo, y de tiempo en el proceso de investigación. Se seleccionaron dos instituciones de Montevideo que por su historia, el número de estudiantes y docentes que las integran son referentes a nivel de política educativa de la formación magisterial y de profesorado a nivel nacional. Asimismo, las dos instituciones seleccionadas en el interior del país lo fueron por estar una de ellas ubicada al sureste y la otra al suroeste al sur del río Negro (límite geográfico natural nacional generalmente de referencia para las investigaciones). Las dos instituciones ubicadas en Montevideo, capital de Uruguay, representan una cultura escolar metropolitana central y convocan estudiantes y docentes de toda la zona urbana y suburbana de Montevideo y Canelones. El centro educativo ubicado al sureste del país representa una cultura escolar de la formación docente del área metropolitana extendida,

con elementos similares al modo de vida de la metrópolis central pero que convoca estudiantes y docentes tanto de Montevideo como de zonas aledañas de los departamentos del interior del país como Canelones, San José, Maldonado, entre otros. Es decir, que es un centro educativo que podría calificarse, sociológicamente hablando de centro “aluvión” por su ubicación geográfica estratégica entre la capital del país y todo el corredor sureste, centro e inclusive noreste del país. En cuanto al instituto ubicado al suroeste del país, fue seleccionado pues está ubicado en una localidad que recibe estudiantes y docentes del corredor litoral suroeste, centro y noroeste del país. De esta forma en esta investigación solo quedan por fuera de manera estricta las instituciones de centro, noreste y noroeste del país. En total son cuatro instituciones educativas del CFE (ANEP) que forman el objeto de estudio seleccionado y que son unidades de análisis en este estudio de casos múltiples. Cada una de ellas (de las que se mantendrá confidencialidad en cuanto a su identificación) tiene características particulares y propias en cuanto a la formación magisterial y de profesorado. Las instituciones y centro seleccionados son los siguientes: instituto de profesores, con carrera de profesorado en distintas disciplinas científicas, humanísticas y artísticas; instituto magisterial, con carrera de magisterio común y primera infancia; centro regional de profesores con carrera de profesorado en distintas disciplinas científicas, humanísticas y artísticas; e instituto de formación docente con ambas carreras, magisterio y profesorado.

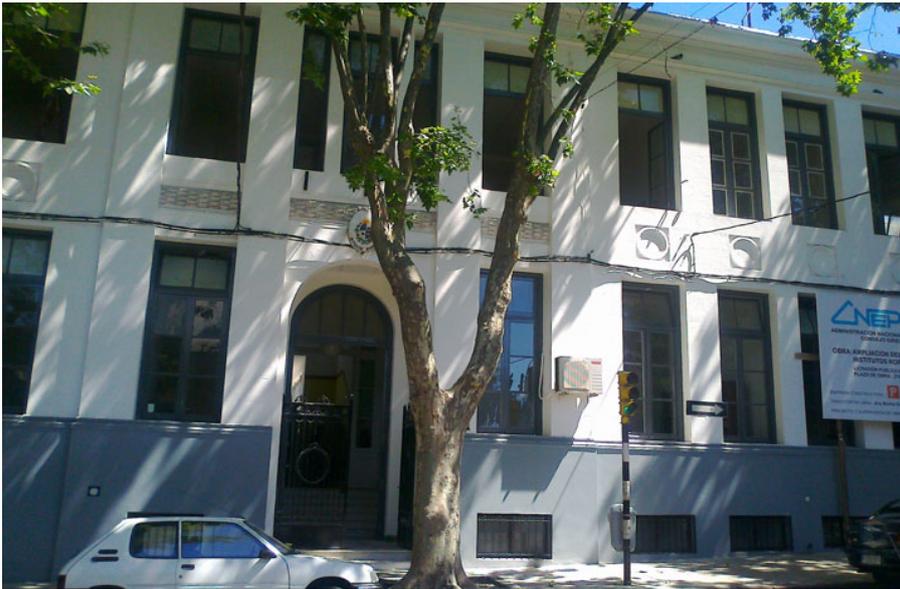
Para la realización del trabajo de campo se hizo el trámite correspondiente ante las autoridades del CFE en el año 2016 solicitando la autorización. Esta fue otorgada en la Resolución N° 14 Acta N° 21 de CFE de fecha 21 de junio de 2016. No obstante, cabe aclarar que el antecedente a esta investigación del año 2012-2013 *Formadores y futuros maestros hacen el curriculum: los Institutos Normales de Montevideo y el Plan 2008. Un estudio de caso* (Capocasale, 2013), no requirió autorizaciones más que de la Dirección institucional, por lo tanto, hay un registro fotográfico de la UA1 considerado en esta investigación anterior a la fecha de la autorización que no está comprendido por la Resolución de referencia. La Resolución de referencia da cumplimiento con lo establecido para solicitar autorizaciones formalmente a partir de la Resolución N° 31 Acta N° 34 del 25 de setiembre de 2015 del CFE.

A su vez, cabe aclarar que no se presentan estadísticas detalladas por institución con matrícula estudiantil, egresos y número de docentes pues eso transformaría el problema de investigación de manera sustantiva. Los datos cuantitativos pueden llegar a generar un sesgo *pre facto* que inclusive puede llegar a generar cuestionamientos acerca de los motivos por los cuales se eligieron las dos instituciones del interior al sur del país. Cuando en realidad su elección tuvo que ver solo con su modalidad y su locación.

El contexto socio-histórico y modalidad de cada una de las instituciones de referencia es muy diverso. A continuación, se presentará de forma general cada caso en estos dos aspectos.

Uno de los institutos de Montevideo está localizado en un lugar de fácil acceso dentro de la ciudad capital, pues está en pleno centro de Montevideo a dos cuadras de la calle 18 de julio que es la avenida principal de la ciudad, ubicado sobre la calle Soriano esquina Minas, con entrada enfrentada a la calle Carlos Roxlo. Su historia data de fines del siglo XIX y su origen se da a partir del proceso de la reforma en la educación escolar que lidera José Pedro Varela, y que es cuando se fundan las primeras instituciones de Formación Docente en Uruguay. Es una institución educativa que se enmarca dentro de la estructura organizacional de instituto y se dedica a la formación de maestros de educación común y de primera infancia exclusivamente, y su oferta es estrictamente presencial. Actualmente, es un edificio refaccionado, ampliado y modernizado cuyo origen fue el edificio de la Escuela N° 344 “República de Venezuela”. Se mantiene su estructura edilicia original de época con dos plantas con corredores con aulas, patio central y corredor a la entrada inicial al que dan las oficinas administrativas.

Cabe mencionar que durante la dictadura cívico-militar en Uruguay, cuando se creó en 1973 el Consejo Nacional de Educación (CONAE), dentro de ese marco surgió el Instituto Nacional de Docencia. En ese momento socio-histórico se unificó y centralizó la formación magisterial, la de profesores de educación media y la de actualización y profesionalización en el mismo edificio de la Avenida del Libertador Juan Antonio Lavalleja, donde hoy funciona el instituto de profesores objeto de estudio de esta investigación. En el primer quinquenio de los noventa del siglo XX la formación magisterial en Montevideo se trasladó al actual local de la calle Soriano.



Fachada de local de institución de formación magisterial en Montevideo.

La otra institución educativa objeto de esta tesis es el instituto principal de formación de profesorado para enseñanza secundaria de Uruguay. Está ubicado sobre una de las avenidas más importantes de la ciudad, que nace en la Plaza Ing. Juan P. Fabini en el centro de la ciudad y desemboca en el Palacio Legislativo en el barrio Aguada. Es la Avenida del Libertador Brigadier General Juan Antonio Lavalleja, generalmente conocida como Avda. Libertador o Agraciada (que era su nombre original). El local abarca toda una manzana y originalmente estaba instalado en él, el nominado en 1944 “Instituto José Batlle y Ordoñez”. Este instituto tuvo su origen en 1912 cuando se creó la “Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres” que representó una importante innovación educativa formando parte de un conjunto de iniciativas que el gobierno de José Batlle y Ordóñez impulsó en la educación. La estructura edilicia es básicamente la de un liceo de enseñanza secundaria de planta baja y dos pisos más, con una distribución amplia con corredores amplios con aulas de clase, un gran patio central. A la entrada están todas las oficinas administrativas y hacia la derecha e izquierda se distribuyen las aulas por los corredores. El instituto que es objeto de estudio de esta tesis tuvo su origen en 1949 y su inicio de funcionamiento fue en 1951. Es una institución más joven que la anterior y su historia está vinculada directamente a la historia de la formación de profesores en este país. Su formato organizacional es de instituto y alberga todas las carreras de profesorado a nivel

nacional en su modalidad presencial y algunas con una oferta de modalidad semipresencial.



Fachada de local de institución de formación de profesorado en Montevideo.

En cuanto a las dos instituciones de Formación Docente del interior del país, tienen un contexto y una oferta educativa que está claramente diferenciada. El primer caso, está ubicado en una ciudad de un Departamento de la zona suroeste del país, específicamente en una de las ciudades principales del departamento, pero no en su capital. Dentro de la ciudad, su ubicación estratégica pues queda en el centro, cerca de una de las plazas principales de la ciudad. Tuvo su origen en 1950 y se oficializó como instituto en 1968. Durante esos dieciocho años tuvo un Director honorario y fue un instituto magisterial producto de la acción mancomunada de jóvenes estudiantes de magisterio y docentes de la ciudad. Todo este proceso fue liderado por una Sub Inspectora de Enseñanza Primaria del departamento del interior del país, quien a su vez fue quien donó su casa habitación y es el actual edificio del instituto. No obstante, durante unos años funcionó en liceos departamentales. Fue recién en 1977 que pasó a formar parte de Formación Docente. Su modalidad organizacional es de instituto y su oferta educativa es de formación magisterial y de profesorado tanto en la modalidad presencial como semipresencial. El edificio actual es tal casa habitación donada de época, que ha sido reformada y ampliada. No obstante, mantiene toda la estructura de una casa habitación en cuanto a corredores, tamaño de aulas y distribución de espacios. También tiene un patio central no muy amplio al cual convergen a través de corredores los otros espacios edilicios.



Fachada de institución de formación docente (maestros y profesores) del suroeste de Uruguay.

El segundo caso se inauguró en 1999 y está ubicado en una ciudad de la llamada “Costa de oro” de un Departamento al sureste del país. De los seis Centros Regionales de Profesores (CERP) en el país fue el penúltimo en fundarse. Su modalidad organizacional es de centro educativo y no de instituto. En cuanto CERP presenta algunas cualidades diferenciales frente a los institutos de Formación Docente a nivel nacional: su oferta educativa es de formación de profesorado en las distintas opciones, los estudiantes pueden tener becas parciales (de alimentación y traslado) y totales (con usufructo de residencia dentro del propio centro) y concentra una población estudiantil de toda la región sureste del país y mucho más allá en algunos casos. Estas cualidades específicas lo distinguen del otro caso del interior del país. El edificio fue construido especialmente para este centro, con dos plantas amplias con corredores en los que se localizan las aulas. A la entrada un hall central amplio vidriado con acceso por escaleras a las oficinas administrativas generales. Es una construcción típica de la década del noventa del siglo XX por los materiales de construcción utilizados.

Este caso de estudio es un centro pues está conformado también por residencias estudiantiles (para mujeres y otra para varones). Podría establecerse que la distinción contextualizada al Consejo de Formación en Educación en Uruguay entre instituto y centro está relacionada a la realidad socio-educativa de los seis CERPs. Estos centros de Formación Docente tienen residencia estudiantil y en su origen algunos casos tuvieron liceos e institutos de formación técnica de práctica también adjuntos locativamente. Asimismo se podría afirmar que estos centros trabajan en red más allá de lo geográfico, lo que es distintivo del resto de los institutos de Formación Docente.



Fachada de centro regional de profesores del sureste del Uruguay.

A partir de lo antedicho, las unidades de análisis seleccionadas son las siguientes:

UA1= Instituto de formación magisterial ubicado en capital del país.

UA2= Instituto de formación de profesorado ubicado en capital del país.

UA3= Instituto de formación magisterial y profesorado ubicado en el interior del país.

UA4= Centro de formación de profesorado ubicado en el interior del país.

3.2.1. Proceso de recolección de datos

Dada la técnica de recolección de datos seleccionada, la técnica de análisis documental de fotografías primarias (es decir, tomadas por el investigador especialmente para esta investigación), la planificación y la organización de todo el proceso de recolección de datos fue muy extenso e inclusive se fue transformando a lo largo de los cinco años de duración. Cada decisión tomada, ha sido considerada de forma tal que no generara un impacto en el proceso de recolección de datos ya cumplido. Esto ha hecho que el proceso fuese arduo y lento. Para dar cumplimiento a este proceso se atienden las sugerencias de Stake (1998) y de Augustowsky (2007) desde el punto de vista bibliográfico. A inicios del 2019 se logra tener una entrevista

presencial con Gabriela Augustowsky en Buenos Aires (Argentina) que resultó muy relevante para esta investigación. Esta entrevista representa uno de los momentos fundamentales desde el punto de vista metodológico en esta investigación pues posibilita dialogar acerca de la fotografía como dato, su tratamiento como tal y la forma de organizar y presentar los datos recabados. A partir de toda la experiencia de investigación educativa de la experta en el tratamiento del dato fotográfico, se logra definir una forma de almacenamiento de datos recogidos y su posterior presentación dentro del formato de una tesis académica que no puede estar sobrecargada de imágenes fotográficas. A partir de la entrevista con Augustowsky logré comprender (más allá de la lectura bibliográfica realizada) cómo se trata el dato fotográfico metodológicamente. El dato fotográfico no puede ser recolectado sin previa definición de claros criterios técnicos fotográficos asociados a criterios metodológicos. Ambos criterios definen la recolección de las fotos en el trabajo de campo. La sistematización previa resulta relevante para el trabajo de campo. El trabajo de campo se había realizado casi en su totalidad, pero esta entrevista hizo que revisara nuevamente todo el material fotográfico recolectado de acuerdo a mis criterios iniciales y, en algunos casos, volviera a tomar fotos de algunos casos para llegar a cumplir con los criterios previamente establecidos. En este sentido, su aporte fue ordenador del proceso de recolección de datos fotográficos de esta tesis. A su vez, la entrevista realizada fue esclarecedora en cuanto al procesamiento y presentación de las fotografías tomadas. Me explicó cómo se realiza la organización de todo el material fotográfico recolectado por unidades de análisis que son los casos de referencia: el proceso de elaboración de la plantilla con las fotos tomadas y las reflexiones primarias en un posible cuadro analítico; la elaboración de categorías analíticas que van surgiendo; y sobretodo la selección de lo sustantivo del material recabado, dejando de lado aquello que no está vinculado directamente al problema de investigación seleccionado. En definitiva, en la entrevista con Augustowsky logré aprender cabalmente cómo tratar el dato fotográfico, que es dato cualitativo, de imagen, pero que es dato empírico al fin.

Del proceso de recolección de datos a lo largo del quinquenio de referencia de esta investigación se pueden señalar algunas acciones claves que muchas veces se repitieron en el tiempo y que implicó un proceso en sí mismo con idas y vueltas constantes:

Revisión de las preguntas y objetivos específicos de la investigación de forma tal de tener en cuenta nuevamente la viabilidad y factibilidad de la propuesta de indagación sistemática. Esta revisión se realizó por lo menos cinco veces a lo largo de todo el proceso de investigación. Las preguntas y objetivos de investigación que finalmente guiaron el proceso son el resultado de pruebas de factibilidad. La factibilidad en esta investigación tiene que ver con las posibilidades reales y certeras de poder realizar recolección de datos fotográficos y procesarlos en tiempo y forma. Muchas veces se pensó en renunciar a “silenciar” a los sujetos vinculados al problema de investigación: docentes y estudiantes de formación docente. De esta forma se lograría una triangulación mayor. No obstante, en pos de alcanzar de forma estricta los objetivos y preguntas de investigación, sin agregar el discurso como articulador de la observación a partir de la imagen fotográfica, se definió el diseño metodológico solo por la observación empírica. Este tipo de investigación educativa cualitativa con carácter descriptivo y exploratorio puede llegar a ser el inicio de un proceso de investigaciones de esta temática, por lo tanto se ha hecho la opción de jerarquizar la real posibilidad de alcance del análisis de datos más que la ambición abarcadora de una temática sumamente compleja y multidimensional como lo es la cultura escolar material en la Formación Docente que puede también abordarse a través de indagaciones a través de la técnica de entrevista a los sujetos involucrados.

De acuerdo a las preguntas y objetivos de investigación y teniendo en cuenta todo el marco teórico desarrollado, y la nítida observación de Viñao Frago ante la pregunta “¿cuál es el objeto de estudio de la cultura material de las instituciones educativas?” “La cultura material de la escuela aglutinaría su entorno físico y material y objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.” (2002: 48), se definen las categorías de análisis, a saber:

C1- El espacio-tiempo de encierro/enseñanza (aulas con su mobiliario, salas y oficinas). **C2- El espacio-tiempo funcional** (corredores, comedor, entrada, salida y patio). **C3- El espacio-tiempo dispuesto** (monumentos y cartelería). **C4- El espacio-tiempo de estudio** (biblioteca y laboratorios).

La selección y delimitación de cada unidad de análisis (caso) con lo que esto implica, acceso al caso, tiempo requerido para el traslado hacia la locación y de estadía

en la institución, así como también horarios institucionales para recabar los datos. A su vez es necesario contar con la buena voluntad de cada autoridad de cada institución educativa de aceptar en esa jornada la presencia del investigador. Las instituciones educativas de Montevideo no representan dificultades en algunos de estos aspectos, pero las del interior requieren todo un proceso de coordinación previa que puede llegar a definir el éxito o no de la recolección de datos. Esto supuso otro tipo de tareas de coordinación para acceder a los datos. Sin embargo, corresponde señalar la buena disposición de las Direcciones institucionales y de cada comunidad educativa para el proceso de coordinación de las jornadas de recolección de datos. El desarrollo en el tiempo de las etapas fue el siguiente:

2016-2017: Primera etapa de recolección de datos fotográficos en instituciones en Montevideo y del interior del país.

2018: Revisión de registro fotográfico realizado.

2019: Nueva recolección de datos fotográficos en instituciones en Montevideo.

Definición y revisión de la cámara seleccionada como instrumento para tomar las fotografías. Al inicio del proceso de registro fotográfico se utilizaba una máquina fotográfica Nikon. En el año 2017 se comprobó que con la cámara fotográfica que está incorporada al celular se obtenían mejores imágenes y mayor facilidad para su almacenamiento y procesamiento. Por este motivo, a partir de ese año se ha utilizado cada cámara del celular que se adquiere para su uso diario. Ninguno de ambos instrumentos falló en ocasión alguna.

Permanente revisión de las fotos tomadas. En el caso de que estas no cumplan con las condiciones requeridas en la investigación o no sean suficientes, asistencia nuevamente a la institución o en su defecto solicitud de colaboración de algún actor institucional que tenga acceso a tomar la foto que faltó por olvido o descuido. Se tuvo que asistir varias veces a las instituciones en Montevideo en distintos turnos horarios e inclusive solicitar en algún caso alguna colaboración puntual a tres colegas que por razones de horario de trabajo podían estar en la institución en algún espacio edilicio clave en un horario determinado que se consideraba fundamental fotografiar. En el caso de las instituciones del interior, el centro del sureste solo fue visitado una vez. No

obstante, en el caso del instituto del suroeste (que supone mayores dificultades para el acceso a la locación) se asistió una vez y luego se tuvo que solicitar a una colega de la institución un complemento de toma fotográfica pues el horario de visita institucional había dejado por fuera del registro fotográfico algunos espacios básicos característicos institucionales.

Creación de un Plan de registro de datos fotográficos a recolectar. Tal como lo establece y sugiere Augustowsky (2007) es fundamental hacer una guía o plan de las tomas fotográficas en el que aparezca qué registrar, con qué propósito y desde qué perspectiva teórico-conceptual. Esto va a permitir posteriormente realizar el análisis de resultados de forma consistente y coherente con el trabajo de campo realizado. En este sentido, el Plan de registro fotográfico se organizó de la siguiente manera: En primer lugar, se realiza una recorrida institucional en la que se hace una observación directa no estructurada sin registro alguno (puede ser guiada por el Director institucional o no). Posteriormente, se toman fotos de forma azarosa puesto que se tiene la convicción que muchas veces en este proceso azaroso puede surgir alguna foto que da cuenta de algo inesperado a nivel institucional. Luego, se revisan *in situ* las fotos registradas, y comienza el registro fotográfico de acuerdo a una pauta sistemática semiestructurada en función de cuatro dimensiones de análisis. Cada una de estas categorías analíticas implica el registro de múltiples fotografías.

Pauta semiestructurada de registro fotográfico institucional

Unidad de análisis:

Fecha:

Horario:

Dimensión de análisis: (cantidad y descripción de las fotos tomadas)

Comentarios:

A su vez hay que mencionar una toma de decisiones que definen todo este proceso de recogida de datos fotográficos:

- a) No se dialoga con los actores institucionales mientras se toman fotos.

b) Se intenta evitar fotografiar personas. Si fuere inevitable se les solicita permiso o se las fotografías de alguna manera que no se pueda identificar quiénes son.

c) Se toman fotos desde distintos planos y ángulos. En algunos casos del mismo espacio se toman varias con planos y ángulos distintos para posteriormente seleccionar el que refleje de forma *más completa* el lugar y evitar un sesgo en el encuadre fotográfico.

d) No se pretende fotografiar todos los espacios edilicios. Lo exhaustivo no es un fin de esta recolección de datos visuales.

e) Se hace el registro en varios turnos (matutino, vespertino y nocturno) en lo posible.

f) Se evita mostrar y comentar fotos tomadas con otras personas.

g) Se almacena el registro fotográfico y se organiza de acuerdo a pauta de organización de datos inmediatamente de finalizado y de forma segura. Cada fotografía tomada es única e irrepetible, por lo tanto perder el registro es perder el dato de forma definitiva.

Hay que tener en cuenta que todos los edificios de las instituciones educativas del Consejo de Formación en Educación constan de salones para aula, laboratorios, salas de profesores y para Departamentos Docentes, salas de Informática, Biblioteca, Salón comedor, Aula Magna, patio y oficinas para personal administrativo y otros espacios que serán detallados en el documento final. Hay tres turnos (matutino, vespertino y nocturno) en los cuales funcionan grupos de primer año, segundo año, tercer año y cuarto año que se distribuyen equitativamente en los tres turnos mencionados. A su vez, hay un equipo de Dirección; docentes orientadores educacionales por turno, funcionarios administrativos, auxiliares de servicio y otros funcionarios docentes de gestión. Todo esto se suma a la presencia de estudiantes magisteriales y de profesorado y docentes en cada institución.

Definición de la manera de almacenar los datos fotográficos recogidos. Se ha tomado la decisión de realizar su almacenamiento por unidad de análisis y por fecha de registro. Este criterio posibilita observar cambios, permanencias en el tiempo, así como algunos aspectos cualitativos y cuantitativos de interés en la investigación, por ejemplo: cambios edilicios, número de salones, cambios de lugar de oficinas, entre otros.

3.2.2. Procesamiento y presentación de los datos obtenidos

El procesamiento de datos obtenidos en esta investigación va de la mano con su presentación para su posterior análisis. Esto supone poner en consideración que sus objetivos tienen carácter descriptivo y exploratorio, pero de ninguna forma explicativo. La definición de categorías de análisis *pre facto* es una decisión metodológica y epistemológica de suma importancia porque está vinculada a una entrada del investigador al trabajo de campo con aspectos relativos al problema de investigación, al objeto de estudio y al marco teórico pre-determinados. Estas categorías representan una guía para un trabajo de campo que se fortalece en sus cualidades descriptiva y exploratoria. Asimismo, va delimitando el posterior análisis de resultados que pueden organizarse de forma comparativa en función de: 1) el criterio general que es la formación docente magisterial y de profesorado y 2) las unidades de análisis consideradas. Este proceso analítico permite alcanzar otro nivel epistémico y es la construcción de modelos vinculados a las distintas categorías de análisis. Tal como explican Mc Millan y Schumacher:

El objetivo principal de la investigación cualitativa es realizar afirmaciones generales sobre las relaciones entre las categorías e ir descubriendo modelos en los datos. Un modelo es una relación entre las categorías... La búsqueda de modelos significa examinar los datos desde el mayor número posible de puntos de vista (Mc Millan y Schumacher, 2005: 494).

Las categorías de análisis tienen un papel muy relevante desde el punto de vista metodológico y teórico pues dan la posibilidad de identificar modelos de la cultura escolar material magisterial y de profesorado.

El procesamiento de datos obtenidos se realiza en función de algunos criterios de análisis⁴¹, a saber:

Se analiza lo visible de la cultura escolar material desde la categoría espacio-temporal con la apariencia.

En este sentido, resulta muy relevante la expresión de Augustowsky: “Quiero trabajar con el espacio no con la arquitectura. No quiero hacer un estudio de los

⁴¹ La elaboración de algunos de estos criterios fue producto de la referencia académica de la tesis de Maestría de Augustowsky (2010) con los cambios necesarios en función del problema, las preguntas y los objetivos de esta investigación.

edificios. Quiero trabajar con el espacio escolar pero no con el espacio arquitectónico” (2010: 8).

Es de interés central en esta investigación indagar acerca de la cultura escolar material en las unidades de análisis seleccionadas desde la categoría espacio-temporal de lo semifijo, también llamado por Loughin y Suina (1997) como “el espacio dispuesto” (que se puede sacar y poner del lugar) y lo fijo o inmóvil.

Es de suma relevancia para obtener una vigilancia epistemológica y metodológica consultar a expertos investigadores. Teniendo en cuenta el relato de Augustowsky quien consultó al semiólogo Steinberg cuando estaba realizando su tesis y él le dijo al observar sus fotos: “...vos estás mirando lo que hay pero lo que tenés que mirar es lo que no hay” (2010: 27), para esta tesis, se integró la colaboración de dos investigadoras del campo educativo que revisen el análisis de resultados realizado. Una de las investigadoras es ajena totalmente al objeto de estudio siendo extranjera y por lo tanto no teniendo vínculo alguno con el problema de investigación. La otra investigadora es especialista en el área de Formación Docente y de la ANEP con gran trayectoria académica e institucional. De esta forma se convoca a una investigadora externa y a otra interna. Es una forma de dar cumplimiento a la triangulación metodológica para la validación de datos y su posterior análisis: “La famosa triangulación de la teoría muchas veces tiene que ver con esto, con encontrarse con otro que pueda mirar los datos de otra manera...” (Augustowsky, 2010: 28).

Se tomaron *un total de 316 fotos* en el período de 2016 hasta 2019 distribuidas equitativamente entre las cuatro distintas unidades de análisis. A su vez, se consideraron conceptualmente las fotos tomadas en el año 2013 (Capocasale, 2013) como antecedente para esta investigación aunque no se incorporó foto alguna de ese registro en esta base de datos. Se reitera que se organizaron de acuerdo a la unidad de análisis de referencia y la fecha del registro. Posteriormente, se revisaron al detalle para hacer una selección dentro de cada unidad de análisis de aquellas que de forma más completa reflejan información de interés de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación. En esta selección no se toma en cuenta el número de fotos que se eligen. Luego, se hace una selección más estricta en cuanto a la cantidad de fotos de acuerdo a las categorías de análisis. Finalmente, se llega a una selección final de fotos. En la

presentación del registro fotográfico para el análisis de resultados se toma una decisión metodológica fundamental luego de un profundo proceso reflexivo: Cada unidad de análisis tiene sus propias características particulares y únicas. Por lo tanto, desde el punto de vista de la cantidad de fotos a seleccionar por unidad de análisis no se puede establecer un número definitivo para cada categoría. Sí, se establece como límite no exceder el 20% del total de fotos registradas e intentar que haya equidad cuantitativa por unidad de análisis distribuidas de forma particular para cada categoría de análisis.

Capítulo 4. Análisis de resultados obtenidos I

“Restaurar el silencio es la función de los objetos”

(Beckett, 2020: s/p)

4.1. El registro fotográfico de acuerdo a las categorías de análisis

Se ha organizado el análisis a partir de definir ciertos espacio-tiempo, de modo de escalonar el análisis; ellos son: el espacio-tiempo de encierro/enseñanza, el espacio-tiempo dispuesto y semifijo, el espacio-tiempo funcional, y el espacio-tiempo de estudio. En el análisis de resultados se presentan las fotos pre seleccionadas por categoría de análisis y posteriormente las fotos seleccionadas de manera definitiva. De esta forma se pretende llegar posteriormente a construir modelos de cultura escolar material en la formación magisterial y de profesorado en el Uruguay de principios del siglo XXI. El punto de partida para realizar el análisis de resultados es profundizar en la conceptualización de cada una de las categorías de análisis organizadoras del *corpus* de procesamiento de datos.

C1-El espacio-tiempo de encierro/enseñanza (aulas con mobiliario, salas y oficinas). Esta categoría supone la consideración el espacio-tiempo físico edificio de encierro en el que permanecen por un lapso de tiempo los sujetos de la institución. No es un espacio-tiempo de tránsito dentro de la institución. Sus características por excelencia son la permanencia de los sujetos dentro del lugar y la existencia de una puerta que cierre el lugar (se utilice o no). Dentro de las posibilidades se optó por: aulas, salas de profesores, salas de Departamento y oficinas (por ejemplo, la de la Dirección, funcionarios de gestión u otros funcionarios docentes institucionales). Este espacio-tiempo representa un doble encierro dentro del encierro institucional y por este motivo su relevancia para el análisis teórico es sustantiva. Es un espacio-tiempo la mayoría de las veces no opcional en su uso sino prescriptivo en cuanto al lugar y al tiempo de estadía. Su uso es común pero definido la mayoría si no, en todos los casos por la institución y no por los sujetos. Generalmente, es donde se manifiestan y desarrollan las relaciones pedagógicas, las relaciones burocráticas administrativas jerárquicas y las relaciones de intercambio profesional de la comunidad académica institucional. Los intercambios comunicativos son formales e informales, y por lo tanto estructuradores de

las relaciones y las interacciones sociales que se establecen en estos lugares. Se aclara que las aulas en esta categoría incluyen el mobiliario puesto que se entiende que esta tiene significado y es un todo con los bancos y la pizarra. Sin estos objetos el aula pasa a ser un lugar sin sentido pedagógico-didáctico. Estos objetos son semifijos pues los sujetos pueden intervenir sobre ellos.

C2-El espacio-tiempo funcional (corredores o pasillos, comedor, entrada, salida y patio). Esta categoría analítica es de naturaleza totalmente distinta a la anterior. Está integrada por lugares espacio-temporales de tránsito. Este tránsito para los sujetos hace que ellos circulen de forma fugaz o con estadías de corto plazo. Se optó por: entrada y salida institucional -cabe aclarar que se ponen dos opciones porque a veces no se sale por donde se entra-, comedor y corredores. Asimismo, este espacio es de uso común libre. Esto significa que en la mayoría de los casos los sujetos deciden libremente cuándo, cuánto tiempo y con quién circular por estos lugares. Son lugares espacio-temporales de acceso a otros lugares institucionales y en algunas ocasiones de permanencia transitoria o de encuentro con otros sujetos institucionales. En estos lugares se generan interacciones sociales de intercambio interpersonal y comunicativo informativo de tipo informal (más allá de que puedan darse intercambios de tipo formal).

C3-El espacio-tiempo dispuesto y semifijo (monumentos y cartelería). El concepto de “dispuesto”, tal como lo explicamos anteriormente, fue desarrollado por Loughlin y Suina (1997). En esta categoría de análisis se toma este concepto en tanto los elementos relativos al espacio-tiempo institucional que los sujetos pueden cambiar de lugar, re-hacer, sacar, colocar, es decir, sobre los que pueden actuar e intervenir. En este sentido se optó por la cartelería. Este representa la expresión visual y pública de distintos actores institucionales. Su disposición es clave para comprender su uso y su significado institucional. Dónde está ubicada, el espacio que ocupa, quiénes la crean y colocan, su visibilidad y la relación posible de los sujetos con estas, son algunos aspectos a tener en cuenta. Por otro lado, en esta categoría de análisis se han incluido los objetos semifijos, específicamente los monumentos. Estos objetos son de suma relevancia para el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos. Su cualidad es que los sujetos no pueden intervenir sobre algunos de ellos y en otros casos sí lo hacen. Son objetos transversales a las otras tres categorías, y esa es su mayor fortaleza

analítica. Estos objetos tienen sentido contextualizado institucionalmente y ese es su valor simbólico sustantivo.

C4-El espacio-tiempo de estudio (biblioteca y laboratorios). Esta categoría de análisis se focaliza en los lugares espacio-temporales de conocimiento. Esto no significa que en las otras categorías el conocimiento no esté presente pero en ellos el sentido esencial de su existencia es el intercambio de conocimiento general o disciplinar. Son lugares apartados, generalmente de encierro, con características que los distinguen claramente del resto de los lugares institucionales. La biblioteca y los laboratorios (de Biología, Química y Física) tienen elementos característicos por los cuales los usuarios acceden a él. Existe un objetivo específico para que los sujetos accedan y estén en estos lugares espacio-temporales. Están ubicados dentro de la institución educativa pero generalmente se mantienen como en una especie de “mundo aparte” del resto de la institución. En él se dan relaciones e interacciones formales e informales, pedagógico-didácticas, pero dentro del marco restringido al intercambio puntual de conocimiento. La duración en tiempo de la estadía de los sujetos es relativa a sus intereses y obligaciones institucionales. Generalmente no se encuentran cercanos a las aulas ni a la sala de profesores, elemento interesante de analizar.

4.2. Análisis de los datos obtenidos

A partir de la conceptualización planteada, en el ítem siguiente se presentan la selección definitiva realizada de fotos por unidad de análisis y categorías de análisis. Esta base de datos procesada posibilita pasar a la fase de interpretación de acuerdo al problema y los objetivos de investigación. A partir de esta interpretación se procede a la identificación de modelos que den cuenta de la cultura escolar material en la formación magisterial y de profesorado en el Uruguay a principios del siglo XXI.

Luego de indagar entre los antecedentes de investigaciones, distintas posibilidades para la presentación de los datos obtenidos, se ha decidido por dar cada unidad de análisis las fotos seleccionadas en cada categoría de análisis de manera secuencial. A continuación de cada categoría se hace la interpretación de los resultados. Esta interpretación en su proceso y resultados fue triangulada con las dos investigadoras (externa e interna), y fueron atendidos como fue previsto y por lo tanto no ha sido un proceso lineal.

UA 1 - C1 *El espacio-tiempo de encierro/enseñanza*

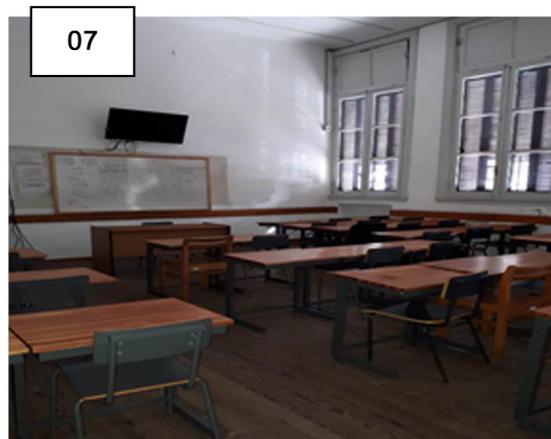


Figura 6: Aula magisterial. Capocasale, 2019. **Figura 7:** Aula magisterial. Capocasale, 2019. **Figura 8:** Aula magisterial. Capocasale, 2019. **Figura 9:** Sala de Depto. Capocasale, 2019. **Figura 10:** Dirección. Capocasale, 2019.

En las Figuras 6-8 se puede observar la evidente permanencia de ciertos elementos estructurantes que caracterizan la organización de una clase: bancos, escritorio para el docente y pizarra. Esto mismo observa Gonçalves Vidal (2010) en su tesis postdoctoral. De aquí que tal como ella explica surgen los conceptos de “forma escolar” (Vincent, *et al.*, 2008), “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001) y “cultura escolar” (Chervel, 1990, 1998; Julia, 2001) que se trabajó en el Capítulo 1 de esta tesis. El espacio-tiempo que se materializa en los lugares de la institución educativa quizás es en el aula donde tiene su máxima expresión. Los objetos en su materialidad áulica en su visibilidad van constituyendo la cultura escolar material y por ende, la cultura escolar, en este caso en la formación inicial de maestros. Una formación magisterial que tiene entre sus objetos áulicos los mismos objetos (bancos y pizarras) que aparecen en las instituciones educativas. Por lo tanto, la cultura escolar material de la formación magisterial reproduce la cultura escolar material de la escuela primaria en cuanto a las aulas y sus objetos. Es dinámica que ya tiene una larga historia y no se ha modificado incluso en etapas en las que la formación docente fue fuertemente imbuida por una prédica de la profesionalización e investigación propia de otros ámbitos. Este proceso de reproducción no es unidireccional sino dialéctico. Este concepto es quizás uno de los más interesantes para profundizar: hasta qué punto la cultura material de la escuela llega a la formación magisterial o es ésta la que estructura la de la escuela, aún en el siglo XXI. Considero que es una reproducción dialéctica pues la cultura escolar material se va construyendo y reconstruyendo desde el vínculo de la de la formación magisterial con la escuela. Escuela e instituto magisterial tuvieron su origen en el siglo XIX; ambos fueron parte del proceso normalizador en Uruguay; ambos fueron estructurando su materialidad escolar de forma similar. La materialidad de la escuela fue espejo de la del instituto magisterial; y éste manejó la misma materialidad que la escuela. Se puede afirmar que existe un alto nivel de imbricación entre ambas materialidades en su construcción y reconstrucción al punto que las permanencias y los cambios en una y otro van de la mano. Otro aspecto que queda en evidencia que el pupitre puede estar conformado por una silla y mesa de madera móviles (como en la escuela) o la silla pupitre con apoyabrazos. Estas dos modalidades típicas de los bancos escolares desde mediados del siglo XX siguen vigentes en el siglo XXI. Asimismo, se mantiene el escritorio para el docente enfrentado al resto de los bancos del salón. En las tres fotos se puede observar un claro ordenamiento de los bancos, alineados y enfrentados al pizarrón y al escritorio docente.

Aún en la Figura 8 donde se puede observar un poco de desorden en el alineamiento, se mantiene la formación en líneas de los bancos. Es un desorden con orden pre-establecido. Un orden que llega al límite de aparecer en la Foto 8 pegada en la esquina izquierda del pizarrón una foto de José P. Varela. De alguna manera, esto representa la misma cultura escolar con los mismos símbolos: la escuela y la formación magisterial reconocen la reforma vareliana como símbolo de lo que son y hacen. Un detalle a tener en cuenta es que las pizarras se colocan en las aulas en las dos paredes. Por lo tanto, el sentido de la clase puede variar de acuerdo al interés del docente en el uso de pizarra negra de tiza o blanca melamínica. Este detalle no es menor pues supone la posibilidad de giro de 180° de la orientación de la clase. Un objeto a recalcar en la Figura 7 es sobre la pizarra blanca una pantalla *led*. La incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas magisteriales se comenzó a realizar a fines del siglo XX y en el siglo XXI es infaltable. En el siglo XXI las nuevas tecnologías acompañan el resto de los objetos materiales característicos de estas aulas. Esto no significa que los docentes y los estudiantes usen estos objetos de manera permanente. No obstante, en el momento del armado de la materialidad de un aula de clase se prevé su uso y se instala a disposición. En este sentido, y reflexionando acerca de la hibridación en el aula de objetos del pasado con otros del futuro, cabe plantear el interrogante de Gonçalves Vidal en tanto aspecto para la reflexión final de esta tesis vinculado a la introducción de las TIC en la cotidianidad del aula:

¿no estamos los docentes ejerciendo el conocido arte de la docencia hibridando aspectos que se consideran positivos de las tecnologías de la información y la comunicación con metodologías de enseñanza que estamos acostumbrados a utilizar con éxito en la práctica cotidiana? (Gonçalves Vidal, 2010: 16).

En cuanto a la Figura 9 cabe aclarar que es representativa de un nuevo elemento en la cultura escolar magisterial: las nuevas salas de Departamento. Este cambio es producto de la implementación del Plan 2008 que prevé reuniones de coordinación y horas docentes de sala que requieren de un espacio físico que trasciende la Sala de Profesores. Estos lugares espacio-temporales tienen el cometido que los docentes realicen allí sus reuniones y que guarden sus pertenencias en casilleros herméticos con la intención de crear una cultura de estabilidad y permanencia del cuerpo docente a nivel institucional. Si se observa la Foto 9 detenidamente se puede captar que su forma es de cubículos separados. Cada cubículo o pequeña oficina se corresponde con un o

varias asignaturas del Plan 2008. Estas salas de Departamento quedan alejadas de las aulas institucionales. De la misma forma queda alejada la Dirección institucional que desde 2018 fue trasladada al final del corredor de entrada al gran salón que figura en la Figura 10. Una Dirección con el escritorio utilizado por el equipo y pequeña sala de reuniones incorporada. Todo ello con mobiliario de época (siglo XIX) guardado con esmero y cuidado: "...el patrimonio, es (...) una representación de una teoría factual sobre el pasado, o sea, una mimesis del mismo, la imagen que podemos intuir y manejar acerca de él, y hasta un referente con poder anticipatorio" (Escolano Benito, 2010b: 47).

UA 1 – C2 El espacio-tiempo funcional

Las Figuras 11-15 representan lugares de espacio-tiempo común. Tal como se puede observar están presentes desde un salón comedor, el patio, la entrada y salida institucional como dos de los corredores. Cada uno de estos lugares, más allá que son de tránsito y por lo tanto la permanencia de los sujetos es de corto plazo o inclusive fugaz, presentan una materialidad que nos posibilita analizar la cultura escolar magisterial.

En la Figura 11 se presenta un salón comedor que es principalmente para uso estudiantil y es un espacio semicerrado. Es relativamente nuevo a nivel institucional, data de la reforma edilicia de 2012. Esto implica que anteriormente los estudiantes de esta institución no tenían más que un espacio improvisado en subsuelo como comedor. Por este motivo, muchas veces (si no todas) cumplían el acto de alimentación en las aulas. Este salón comedor ubicado en la segunda ala y al fondo del edificio representa un lugar de encuentro, que podría no solo ser para comer sino también, a veces, para estudiar. Es un recinto que tiene una clara definición espacial dada por el mobiliario especialmente dispuesto para el uso de comedor, pero que es difuso en sus límites de uso. Algunas veces es utilizado por los estudiantes para reunirse a realizar trabajos en equipo o para estudiar. Esto no significa que ellos no tengan una biblioteca especialmente diseñada con esos fines. Todo lo contrario: frente a este espacio está la biblioteca y la sala de lectura. Podría ser parte de otra investigación el papel que le otorgan los estudiantes en su mundo cotidiano a este tipo de espacios, más allá del diseño protocolar. Como se puede observar en la Figura 11 el mobiliario es el mismo que las aulas. La continuidad simbólica a través del mobiliario de estar dentro de la misma cultura escolar material a nivel institucional es interesante de remarcar. El



Figura 11: Comedor estudiantil. Capocasale, 2019. **Figura 12:** Patio. Capocasale, 2019. **Figura 13:** Corredor subsuelo. Capocasale, 2019. **Figura 14:** Corredor entrada. Capocasale, 2019. **Figura 15:** Entrada y salida. Capocasale, 2019.

mobiliario pasa a ser una representación simbólica institucional que trasciende las aulas.

En la Figura 12 se observa una vista parcial de un patio mucho más amplio. Este plano y ángulo fue seleccionado puesto que de esta forma se puede observar que el patio está en el medio de las dos alas edilicias. En la foto aparece el pasaje de un ala a otra

con la vista de un lateral del patio común. El otro lateral del patio que no aparece en esta foto tiene bancos y lugares de estadía común. Es un patio al aire libre, por lo tanto su uso es limitado por las condiciones climáticas. De ahí que aparezcan dos fotos (Figuras 13 y 14) de dos de los corredores institucionales que al ser de llegada a las aulas y a oficinas es en los que los sujetos realizan mayores encuentros dentro de la institución. Cabe mencionar a González Capitel (2005) quien aborda la temática de los patios escolares como estructuradores del orden, estructuración y jerarquía de los otros espacios edilicios. La relevancia de su consideración en los estudios sobre la cultura escolar material es presentada por Dussel (2019). En este caso, el patio central al aire libre conecta el espacio edilicio nuevo con el original y también conduce a otros espacios institucionales como salas de Departamentos, biblioteca y salas de eventos.

La Figura 14 es el corredor principal a la entrada institucional. Conecta a las dos alas del edificio y con planta baja y subsuelo. A su vez en sus extremos se encuentran las oficinas administrativas, Bedelía y la Dirección, así como los baños que solo están en ese corredor. Se puede deducir que por ser un corredor comunicante principal todos los sujetos confluyen en él (por ejemplo para hacer trámites). A la entrada, a la salida y en todo momento del día. A la entrada y de frente está ubicado el busto de José P. Varela (monumento que trataremos en la CA3). Es la primera imagen al ingresar a la institución. De forma casi inmediata: la cartelería con información diversa: cursos, horarios de tutorías, listado de becados, jornadas académicas, inasistencias docentes, comunicados para los estudiantes, en fin, toda la información institucional pertinente. La cartelería es colocada tanto por las autoridades, funcionarios como estudiantes. Se podría decir que esta forma de comunicación visual es un medio utilizado por los sujetos institucionales de forma frecuente pues cuantitativamente es bastante y es cuidada su estética. Muchas veces, se presentan exposiciones por parte de la institución en vitrinas especialmente preparadas. Otras veces, en este corredor también se presentan las obras producto de la expresión artística de los estudiantes, docentes u otros autores. El corredor tiene vida: el presente y el pasado se conjugan por ese transitar. Se avanza hacia el otro lado del corredor y surgen los docentes. Esta figura humana emerge en este espacio no desde la entrada sino ya más adentro de la institución. Los docentes también utilizan este corredor para sus encuentros informales. Es que hay una parte del corredor en la que no hay acceso a aulas sino a las oficinas donde se ubica la Bedelía, las oficinas de administración, la Secretaría y la Dirección en el otro extremo. Cabría preguntarse

cómo es la circulación de los docentes y de los estudiantes aparecen por ese espacio del corredor; si se detienen o no, y los motivos. Ese espacio pareciera ser de uso exclusivamente docente o de consulta formal extra-áulica de docentes con estudiantes. En la Figura 13 se observa el corredor de subsuelo que comunica hacia los Laboratorios, aulas y hacia una Sala de actividades múltiples (antes Salón de Actos principal). Un lugar de tránsito con coexistencia de mobiliario de época y moderno.

La Figura 15 es de la fachada institucional, pero a los efectos de esta investigación, es la entrada y salida institucional. Esta no es la única entrada posible pero es la que está habilitada y es la que da al corredor principal de planta baja. Es un punto de encuentro informal: está la puerta de entrada y un pequeño *hall* que puede dar lugar a reuniones e intercambios informales. La puerta de entrada y el *hall*, podrían representar por su forma un espacio de encuentros informales, y muchas veces, también de espera del otro por recreo formalmente establecido o por acuerdo previo.

En definitiva, las Figuras 11-15 pretenden presentar los lugares de espacio-tiempo común en una cualidad sustantiva: no son de exclusivo tránsito, sino que en esta cultura escolar magisterial normalista offician de lugares de encuentros y permanencia. Son lugares de intervención, de intercambio de información y comunicación, de relaciones formales e informales. Estos lugares no se corresponden como podría pensarse al concepto de no-lugares (Augé, 1998). Todo lo contrario. Según Augé (1998) los no-lugares son de tránsito, de circulación, sin compromiso alguno por parte de los sujetos que transitan. Lo distingue del concepto de “lugar antropológico”, que es aquel “...que ocupan los nativos que en él viven, trabajan, lo defienden, marcan sus puntos fuertes” (Augé, 1998: 149). Estos espacios comunes institucionales tienen esta impronta antropológica de construcción de identidad, de intersticio de encuentros entre sujetos que son parte viviente institucional.

UA 1 – C3 *El espacio-tiempo dispuesto y semifijo*

En las Figuras 16 y 17 aparecen dos bustos que son objetos “sacros” (Brailovsky, 2010) dentro de la institución educativa de referencia. En ambos casos son representaciones esculturales de dos personalidades que han sido referentes para la educación pública nacional uruguaya, y específicamente para el magisterio nacional. En la Figura 17 se puede observar el busto de José P. Varela. Está colocado en el corredor

principal a la entrada de la institución. Es imposible entrar a la institución sin verlo. Por lo tanto, el mensaje es claro: la institución le otorga a esta figura y protagonista de la Historia de la Educación uruguaya el merecido reconocimiento social y académico.

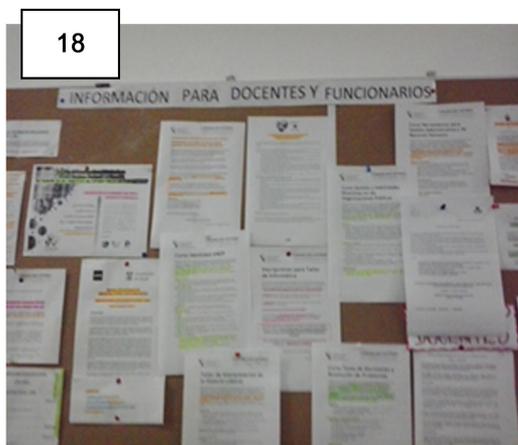


Figura 16: Busto María Stagnero de Munar. Capocasale, 2017. **Figura 17:** Busto de José P. Varela. Capocasale, 2019. **Figura 18:** Cartelera. Capocasale, 2019. **Figura 19:** Cartelera. Capocasale, 2019.

Entrar a esta institución magisterial es asumir que José P. Varela está presente desde el pasado y hacia el futuro. Al avanzar hacia la izquierda por el mismo corredor y ubicado frente a las oficinas administrativas, Bedelía y junto a donde antes estaba

situado el local de la Dirección y Secretaría pero ahora está la Sala de Profesores, está el otro busto: el del María Stagnero de Munar. Esta maestra fue la fundadora y Directora del primer Internado Normal de Señoritas en 1882. La formación de maestras era su cometido. Y en siglo XXI se le rinde homenaje y se le otorga presencia institucional a través de este busto que está ubicado estratégicamente en el lado del corredor principal vinculado a todo lo relativo a la gestión institucional. La ubicación de los monumentos y no solo su presencia dentro de una institución educativa son claves para la observación y la interpretación de estos como objetos-huella. A decir de González Monfort:

Desde estas premisas, pienso que el patrimonio cultural se debe entender como una fuente de conocimiento social. Debería ser un pretexto, además de un recurso, para conocernos individualmente y descubrirnos como sociedad. Si el patrimonio cultural se utiliza como una herramienta de comunicación, puede convertirse el nexo que nos ayude a comprender el pasado y entender la realidad social y cultural presente, y a comprender que el futuro que debe construirse es fruto de un proceso o evolución histórica donde aún podemos y debemos incidir. La finalidad de los elementos del patrimonio cultural podría ser la de concienciar de la necesidad e importancia de conocer las raíces culturales para comprender la realidad social presente y así capacitar el alumnado por tomar decisiones coherentes que incidirán en la construcción del futuro (González Monfort, 2007: 37).

Ahora bien, es muy interesante observar cómo la Figura 17 da entrada a una observación de suma importancia para esta investigación. Integra el monumento con la cartelera institucional. Esta integración probablemente no sea intencional, pero así está. El busto de Varela en el medio de dos carteles informativos institucionales, al entrar a la institución, muy visibles por sus colores y su tamaño. Cartelería móvil, dispuesta, que está colocada allí a los lados del monumento histórico, patrimonio cultural por lo tanto no es un lugar neutro. La carga simbólica del referente nacional podría estar legitimando lo que la cartelera informa o comunica. Se brinda información exclusivamente para estudiantes acerca de calendario de exámenes, tutorías, inscripciones, todo relativo al funcionamiento institucional. En el medio la mirada vigilante del reformador. Aparte, otra cartelera (Figura 18), con información para docentes y funcionarios; sin colores, austera, discreta pero colmada de papeles. En ese mismo corredor y en el resto de las paredes de los corredores institucionales (ejemplo de ello es la Figura 19) está lleno de cartelera diversa: con temáticas, comunicados del Centro de Estudiantes, presentaciones de tareas realizadas por los estudiantes del Área de Expresión Artística, de Seminarios temáticos, de convocatorias a actividades extracurriculares. Cartelería

colorida y dispuesta en las paredes de los corredores y de las aulas por doquier, haciendo gala de una cualidad esencial de la formación magisterial inicial: el desarrollo de la manualidad vinculada a la expresión artística visual. Esta cartelera tiene su estética articulada con fines comunicativos e informativos. Son un ejemplo de expresión estética y de sensibilidades que son elementos de la cultura escolar material magisterial nacional. “La experiencia sensible, personal y colectiva se despliega en diferentes modalidades que implican formas de entender, apropiarse y actuar sobre el mundo” (Pineau, 2018: 20).

La expresión estética mantiene la forma de la época fundacional, y por lo tanto de la matriz normalista fundacional. Los bustos al ingreso de la institución, la cartelera como elementos dispuestos con comunicados e información en papel dan cuenta de una forma de ser propia del normalismo que a través de comunicados escritos, informa, prescribe fechas, horarios, y otorga así un orden organizacional del espacio-tiempo sobre la base de una cuadrícula curricular. Ahora bien, lo estético no es solo expresión de lo ornamental institucional, sino que es una forma de ser y de presentar la institución en su materialidad que refleja una manera de pensar, ser y sentir institucionalizada. En esta institución la forma de expresión estética desde el ingreso por un corredor de entrada, hacia todos los corredores hacen visible un proceso de reproducción de un modelo escolar estético normalista. La escuela llega hasta la formación docente también a través de lo estético. Y no solo alcanza la formación magisterial de Montevideo, sino la formación magisterial nacional. Cabe preguntarse si en los próximos casos (unidades de análisis) de esta investigación ocurrirá lo mismo. El busto que representa próceres, referentes educativos de la historia de la educación uruguaya al ingreso de las instituciones, el papel colocado en las paredes o carteleras son indicadores de una estética normalista que ha permanecido en el tiempo más allá de los cambios curriculares o de innovaciones educativas en la formación docente nacional. Inclusive, estos indicadores han permanecido a pesar de las mudanzas y las reformas edilicias realizadas. Esto da cuenta de una cultura escolar material que en su estética presenta un elemento de permanencia que es sustantivo tener en cuenta al momento de caracterizarla. En términos concretos, sería posible comenzar una aproximación hacia “matrices estéticas” (Mandoki, 2007), quien refiere a ciertas estéticas cotidianas escolares como criterios de organización de la sensibilidad que tienen relación con la cultura escolar. Es decir, que la estética escolar puede considerarse un vínculo entre la

cultura escolar material y la cultura escolar.

UA1 – C4 *El espacio-tiempo de estudio*

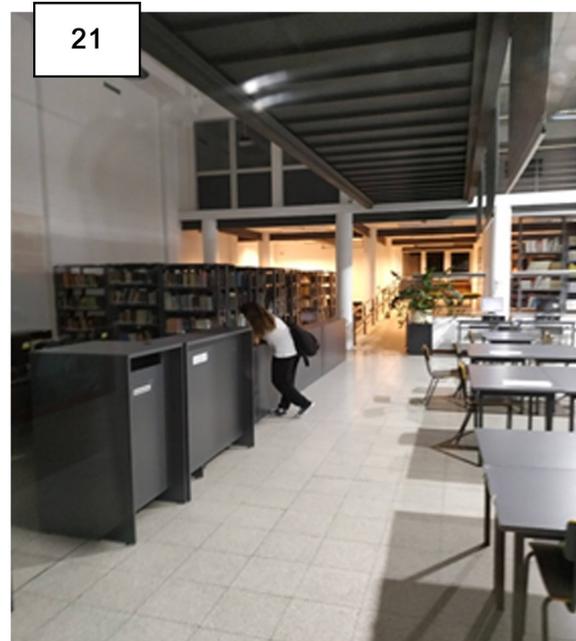


Figura 20: Laboratorio. Capocasale, 2019. **Figura 21:** Biblioteca. Capocasale, 2019. **Figura 22:** Archivo histórico. Capocasale, 2017.

La Figura 20 muestra uno de los Laboratorios. Estos tienen un espacio dispuesto en simultáneo como tales y como aula de clase. Por este motivo se observan mesas largas con bancos altos para los estudiantes. Las clases teóricas y prácticas muchas veces se dan en estas aulas de forma apartada de otras aulas de clase ubicadas en los

otros corredores institucionales. El subsuelo es donde se encuentran estos laboratorios-aulas. Los estudiantes toman sus clases de Ciencias Naturales en los laboratorios-aula, hacen sus prácticas, dan allí sus exámenes, e inclusive tutorías con sus docentes. De esta forma vemos cómo los laboratorios se han transformado en aulas, aulas-taller y espacios pedagógico-didácticos de relevancia institucional en los que se conjuga la teoría con la práctica disciplinar. Estos laboratorios-aula que quedan en subsuelo están ubicados en un corredor que es como extensión de estos pues con objetos dispuestos (cartelería, muebles vidriados con objetos en exposición) al transitar por ese corredor se percibe un clima de Ciencias Naturales.

Las Figuras 20-22 representan lo que hemos dado a llamar lugares espacio-temporales de conocimiento. La gestión del conocimiento no es exclusiva de estos espacios pero vale la pena analizar estos dos casos dentro de esta institución educativa. La Figura 21 es de la Biblioteca nueva que se instala en 2012 luego de la reforma edilicia. Si se observa con atención tiene una sala de lectura adjunta y al fondo continúa la presentación de libros y revistas disponibles. Es una Biblioteca abierta pues los sujetos pueden transitar por un corredor superior y pasar por ella, sin ingresar. De esta forma está integrada a la institución y no alejada y hermética a sus posibles usuarios. Detrás de esta concepción hay una posible interpretación: La Biblioteca como espacio abierto a todos, de acceso libre, y comprometido con la formación de futuros docentes del magisterio nacional. A esto se suma el lugar espacio-temporal que aparece en la Foto 22 que es un Archivo Histórico dentro de la institución. Está ubicado en el corredor principal, abierto a los interesados de forma libre y con los mismos bancos que las aulas, pero rodeada de archivadores de metal y de madera. La institución magisterial invita de esta forma a realizar investigación en y de la Historia de la Educación. La existencia de su contenido documental es invaluable en sí mismo sino por lo que representa para todos los sujetos vinculados a la formación magisterial y a toda la Educación Pública nacional que lo tienen a su disposición. Representa el patrimonio vivo institucional.

UA2 – C1 *El espacio-tiempo de encierro/enseñanza*



Figura 23: Aulas profesorado. Gil Alliaume, 2019. **Figura 24:** Aula de profesorado. Gil Alliaume, 2019.

Las Figuras 23 y 24 representan dos tipos de aulas que hay en esta institución de formación de profesores. Se puede observar que la orientación y el tamaño de las aulas son distintos. Una (Figura 23) presenta la orientación tradicional con una estructura de local cuadrada, mientras que la otra (Figura 24) tiene una orientación alargada en un local angosto con forma de rectángulo. Estas orientaciones de las aulas configuran aulas de clase distintas con posibles diferencias en las proximidades en la relación pedagógica. La organización de los bancos es similar pues en las Figuras 23 y 24 están enfrentados al pupitre docente. No obstante, se podría deducir que los estudiantes también se relacionan entre sí de una manera diferente de acuerdo al formato del aula. Tal como se observa en ambas figuras, un aula es de forma cuadrangular y la otra rectangular. Estos son los dos formatos de aula en esta institución. Esto puede generar formas de relacionamiento con el docente con mayor o menor cercanía física, pues las aulas cuadrangulares son de tamaño grande y en algunos casos la distancia entre los estudiantes sentados al fondo del aula y el docente es grande. Todas las aulas tienen las sillas pupitres con apoya brazos, con disposición no siempre ordenada simétricamente. La Figura 24 es de un aula recién higienizada por funcionarios de gestión y por lo tanto, muy ordenada. Inclusive, tal como se podrá observar en las fotos tomadas de los corredores, estos bancos son sacados de las aulas. Se podría decir que son objetos

dispuestos en su mayor expresión, pues los sujetos no respetan que queden en las aulas de forma estricta. En cuanto a las paredes de ambas aulas, se puede observar su color gris, sin cartelería alguna. Las pizarras están ubicadas sobre una sola pared y allí se ofrece de forma simultánea al docente el uso de ambas o una de ellas. Se puede percibir una estética que se podría caracterizar por de la austera. La caracterización de austeridad tiene que ver principalmente por la ausencia de intervenciones de expresión estética colorida, audaz, sobresaliente en cuanto a formas y diseños por parte de los sujetos de la institución dentro del aula. De ninguna manera lo austero implica un juicio con connotación negativa para esta forma de expresión estética. Es una manera de dar cuenta que la cultura escolar material también es producto de la “fábrica de lo sensible” (Pineau, 2018: 27):

Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el “buen gusto”, el “sentido común” y los “sentimientos correctos” escolares en docentes y alumnos no son casuales, ingenuos y universales, sino que responden a una campaña histórica de producción: esas son marcas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo con su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa, y son retomados en otros espacios educativos o menos institucionalizados (Pineau, 2018: 22).

En este sentido paredes, cartelería, adornos, son parte de sustantiva de la cultura escolar material, y como tales van construyéndola y reconstruyéndola cotidianamente desde la base de un normalismo que tiñó de austeridad y laicidad la expresión estética docente desde el siglo XIX y que ha perdurado hasta nuestros días.

UA2 – C2 *El espacio-tiempo funcional*

Las Figuras 25 y 26 muestran dos corredores de esta misma institución pero que son absolutamente diferentes. Vale la pena señalar esas diferencias observables. El corredor de la Figura 25 es el corredor de la entrada institucional y por ende, el principal. En él se puede observar cartelería sobre las paredes. Esta está organizada de forma sistemática, de forma austera y con mensajes claramente visibles. La cartelería sobre las paredes de los corredores da cuenta de la participación y acción de los estudiantes transformadora con su *praxis*. Esta *praxis*, quizás se haya ido gestando desde el retorno a la democracia en el Uruguay el 1 de marzo de 1985. Desde ese momento, los sujetos de esta institución educativa de formación docente de profesorado comenzaron a organizarse

sindical/gremialmente y a expresar sus ideas, ideologías y reivindicaciones a través de expresiones socio-estéticas de todo tipo: encuentros, reuniones, pintadas, carteles, entre tantas otras formas. En este sentido, se podría hacer referencia a una estética con contenido militante⁴² que rompe con el “gusto medio” vinculado al proceso que Elias (1987) refiere cuando caracteriza una modernidad que generó hegemonía civilizatoria con una homogeneidad de lo bien visto opuesto a lo mal visto. El acontecimiento sensible que es el armado de cartelería por parte de estudiantes de profesorado da cuenta de la porosidad estética ante lo que ocurre en el contexto y de una estética militante que vincula lo interior con lo exterior institucional. Mandoki (2006) considera que “la estétis es la sensibilidad de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en el que está inmerso” (p. 26).

Las sillas pupitre con posa brazos colocadas en la Figura 25 dan cuenta de lo ya mencionado. Son objetos móviles que están en distintas partes de la institución saliendo del aula. Por su característica material, se podría decir que estos corredores son de encuentros informales. Estos encuentros son transitorios y fugaces. Por este motivo, se podría decir que estos lugares espacio-temporales sí responden al concepto de no-lugar de Augé (1998). Mientras que los lugares según Augé tienen tres características básicas: “identificatorios, relacionales e históricos” (1998: 58). De esta forma estos lugares espacio-temporales antropológicos tienen sentido a partir de una geometría básica. Los no-lugares no son catalogados, clasificados ni promovidos a la categoría de "lugares" de memoria (Augé, 1998). En este sentido, los corredores de esta institución de formación de profesores solo tendrían un sentido de necesidad funcional por parte de los sujetos. Si fuera así, los sujetos de la institución de profesorado circulan en anonimato y soledad, dos conceptos en los que profundiza Augé (1998) como cualidades del hombre “posmoderno” en el que predomina lo individual y no lo colectivo. Estas observaciones se pueden mirar en la forma que circulan los sujetos en las Fotos de referencia, pues más allá de que la cartelería tiene un mensaje que hemos denominado estético militante, no genera en los sujetos el detenerse a mirar, a ver. En cuanto a las Figuras 27 y 28 del patio institucional, cabe hacer varias observaciones. En primer lugar, es un patio central.

⁴² Se ha optado por esta denominación en referencia a una estética que está relacionada con la militancia o la adhesión a unas determinadas ideas o la refleja brindándole su apoyo a través de acciones concretas o proyectos; en este caso a través de la difusión con cartelería institucional.

Por lo tanto todos los corredores tienen vista vidriada a él. La Dirección y la oficina administrativa también lo tienen como la Sala de Profesores. Este patio interconecta toda la institución. Más allá, de si ocurre o no de hecho, la estructura en sí misma recuerda el concepto de “panóptico” de Foucault (1975) que supone el poder que busca actuar a través de la vigilancia, el control y la corrección llegar a incidir en el comportamiento de los sujetos. La idea de vigilancia sigilosa está por detrás de esto. Supone estar vigilando sin ser visible. Esto no significa que en esta institución de formación de profesores la gestión tenga esta característica, pero la materialidad lo posibilitaría (hecho a tener en cuenta). No obstante, vale la pena tener en cuenta que la arquitectura institucional lo prevé –tanto en el edificio original como en su reforma reciente de los últimos años-. Son formas normalizadoras del sujeto institucional que pueden tener como consecuencia una del individuo acarrear “sanción normalizadora” ligadas al control y la vigilancia (Foucault, 1975), que va de la mano de una “microfísica del poder” institucionalizada o no (como en el caso estudiado) donde haya interacción social.

Resulta relevante hacer referencia a si corresponde o no hacer referencia a la concepción panóptica de Foucault en el análisis de los casos seleccionados. Cabe aclarar que la estructura edilicia de los casos seleccionados puede dar a pensar que el modelo panóptico está instaurado en la cultura escolar de la formación docente uruguaya. No obstante, el hecho de que la materialidad lo posibilite no significa que este modelo de control y vigilancia rijan esta cultura escolar. La materialidad dada, dispuesta, muchas veces por el hecho de ser producto de lo patrimonial heredado no determina la forma de la cultura escolar. La cultura escolar material muchas veces, y este es uno de los casos, trasciende la materialidad dada, y la configura y reconfigura, dándole una forma adecuada al contexto socio-histórico pedagógico y político institucional. En esta tesis, se menciona la estructura edilicia panóptica en tanto bien patrimonial subyacente a la cultura escolar de formación docente nacional.

En cuanto al patio escolar de esta institución tal como lo establece Van Den Driessche (2009) se presenta como un espacio relevante institucional por su tamaño, por su vínculo con los otros espacios a través de del vidriado e inclusive como pasaje hacia distintos espacios institucionales. Es un espacio de encuentro informal en el que se juegan los intercambios informales principalmente de los estudiantes.

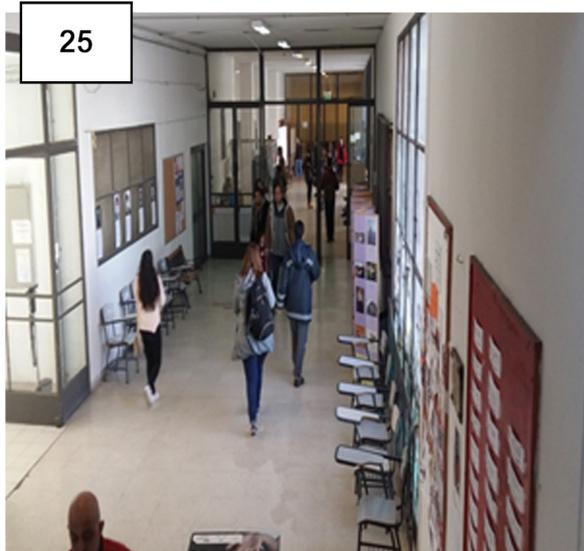


Figura 25: Corredor. Capocasale, 2017. **Figura 26:** Corredor. Capocasale, 2017. **Figura 27:** Patio. Capocasale, 2019. **Figura 28:** Patio. Capocasale, 2019. **Figura 29:** Entrada y salida. Capocasale, 2019. **Figura 30:** Entrada y salida. Capocasale, 2019.

Otro aspecto a señalar de este patio es la presencia del busto del prócer uruguayo José G. Artigas en él. Un monumento que representa un héroe patrio y por ende, patrimonio de la historia nacional al aire libre, lugar poco visible para los sujetos institucionales y de espaldas a uno de los corredores principales. El patio es de gran tamaño y magnitud, pero no se observaron en varias fotos tomadas sujetos de la institución instalados y reunidos. Quizás las reuniones informales dependen de las condiciones climáticas o de algún otro motivo extra-escolar. Podría considerarse un lugar espacio-temporal de no permanencia para los sujetos de la institución. En la actualidad en ese patio existen dos contenedores que ofician de aulas.

Las Figuras 29 y 30 son del lugar espacio-temporal de entrada y salida institucional. En ambas fotos se puede observar una cantidad importante de sujetos. Estos, no están solo circulando, sino que se reúnen y dialogan; es el lugar de los encuentros informales no fugaces. Estos pueden durar un lapso considerable de tiempo, e insólitamente son independientes de las condiciones climáticas. Existe un espacio físico amplio contiguo a la gran puerta principal de entrada donde los sujetos institucionales se detienen a dialogar. Allí a veces se instalan pequeños puestos de información o venta de productos del Centro de Estudiantes. También hay pancartas gremiales. Asimismo, la Dirección institucional parecería también tener conciencia de las características de este lugar, pues en el centro del espacio físico amplio mencionado hay una gran pizarra negra con las novedades y noticias principales y más relevantes de la gestión institucional. Lugar de expresión de reivindicaciones, de encuentros informales, de reuniones, quizás de encuentro por motivo de recreos en los intervalos de clase, de encuentros entre docentes y estudiantes, entre otros. Todo esto coronado por “pintadas estudiantiles y pegatinas” de la fachada institucional de un nivel de actualización sorprendente, pues las consignas tratan temas actuales de Educación. Estas, quizás podrían ser motivo y disparadores de diálogos y debates entre los sujetos institucionales que construyen este lugar común. Los sujetos institucionales se han apropiado de este lugar, quedando esto en evidencia a través de una estética militante presente. Queda en evidencia una cultura estética que da cuenta de lo político y de lo institucional. Aparece el papel de la cultura estética en la formación de profesorado:

La escuela ha sido consistentemente un proyecto estético/político; pero también, como hemos aprendido en la comunidad académica en la que nos enmarcamos, es un espacio de indeterminación en el que hay una productividad de la imposibilidad de fijeza y

estabilidad para un nuevo reparto de lo sensible (Southwell, 2018: 92).

UA2 – C3 *El espacio-tiempo dispuesto y semifijo*



Figura 31: Cartelería. Capocasale, 2019. **Figura 32:** Cartelería. Capocasale, 2019. **Figura 33:** Cartelería. Capocasale, 2017. **Figura 34:** Objetos dispuestos. Capocasale, 2019.

Como ya se hizo referencia anteriormente, la cartelería institucional austera con información y comunicados para docentes y estudiantes. En las Figuras 33 y 34 se puede ver el hall central de entrada; al frente detrás del vidriado Bedelía y debajo del Escudo Nacional la entrada a la Sala de Profesores. Se pueden observar carteleros y pizarrones con información institucional, inclusive carteleros superpuestos (Figura 33): una móvil frente a una inmóvil. De la observación detenida del contenido de la cartelería se deduce que no es desechada cuando finaliza un plazo de determinada

información ni desarmada hasta que no haya información para sustituir. Se observa que cierta información relevante se pega en el vidrio de atención al público de la Bedelía y no se utilizan los carteles institucionales. Se puede observar, en convivencia con la cartelera, objetos sacros: un monumento al prócer Artigas (al frente del hall de entrada) y el Escudo Nacional (sobre la puerta de entrada de la Sala de Profesores). A esta cartelera se le suma otra con información de cantina y del Centro de Estudiantes.

UA2 – C4 *El espacio-tiempo de estudio*

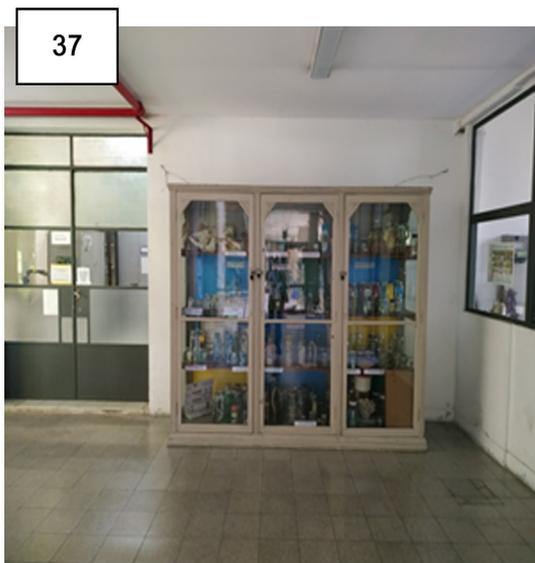
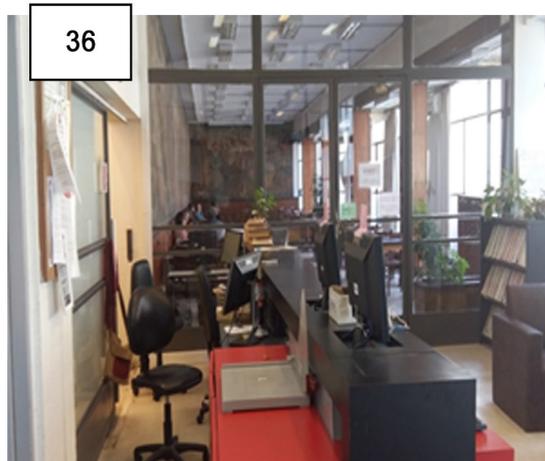
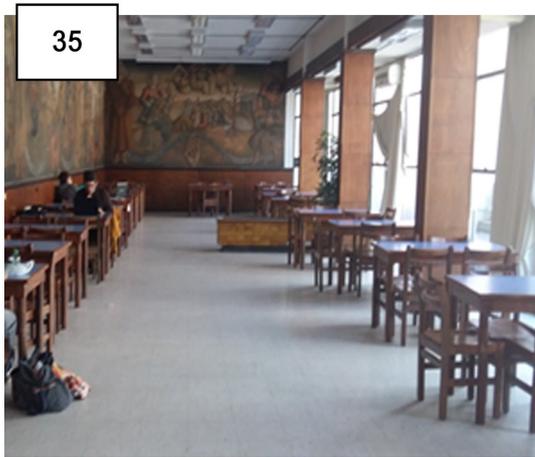


Figura 35: Biblioteca. Capocasale, 2016. **Figura 36:** Biblioteca. Capocasale, 2016.
Figura 37: Objetos dispuestos. Capocasale, 2019. **Figura 38:** Laboratorio. Capocasale, 2019.

Las Figuras 35 y 36 son de la Biblioteca de esta institución de formación de profesores. Es una Biblioteca histórica y referente a nivel nacional. Sus dimensiones son grandes y la distribución espacio-temporal es muy ordenada: recepción, fichero, oficinas y gran sala de lectura. Se puede observar que coexiste el mobiliario tradicional con el nuevo mobiliario y con la nueva tecnología, ejemplo de ello es que existe un fichero en el que los usuarios pueden buscar la ubicación de los libros y al mismo tiempo está la posibilidad de realizar esa búsqueda en las computadoras disponibles. Las paredes de la sala de lectura tienen plasmada una gran obra pictórica, lo que da un contexto de trabajo adecuado para una Biblioteca de una institución de formación de profesorado. Cabe mencionar que tal como se observa en la Figura 35 la organización de la sala de lectura es con mesas y sillas alineadas y adjuntas a las paredes. Esta organización del mobiliario es la original pero los estudiantes la mueven por sus intereses, pues por el formato de la Figura 35 se podría pensar que la Biblioteca es también un lugar de un lugar de encuentros informales.

Las Figuras 37 y 38 hacen referencia a los laboratorios institucionales. Resulta interesante observar en la Figura 37 cómo en uno de los corredores principales está esta vitrina de época con materiales de uno de los laboratorios. Existen laboratorios de Biología, Física y Química y todos ellos además de tener sus laboratorios-aulas totalmente equipadas (y de referencia nacional), utilizan los corredores para la ubicación y presentación de materiales en exposición. La apropiación de los corredores instituciones como lugares espacio-temporales de conocimiento, sin ser espacios de encierro es una característica que ya se daba en la UA1. Los Laboratorios institucionales extienden hacia corredores su presencia y presentación institucional. No se hizo registro fotográfico de cada uno de los laboratorios institucionales. Cabe aclarar que existe también, como en la UA1 aulas informáticas. Los laboratorios de Ciencias Naturales tienen similares cualidades a los de la UA1 con equipamiento y material mayor y más especializado dado que los profesados de las Ciencias Naturales así lo requieren. Estos son lugares de referencia nacional para estas disciplinas. En definitiva, no se puede considerar estos laboratorios como suplemento a las aulas institucionales. Estos son aulas, espacios de intercambio teórico-práctico disciplinar donde los estudiantes saben que encuentran a sus docentes de Ciencias Naturales. Son lugares antropológicos con una presente fuerza material y simbólica a nivel institucional que se manifiesta

desde los corredores de la institución con cartelería, aparadores vidriados y todo tipo de presentaciones disciplinares muy cuidadosamente dispuestas en las paredes.

UA3 – C1 *El espacio-tiempo de encierro/enseñanza*

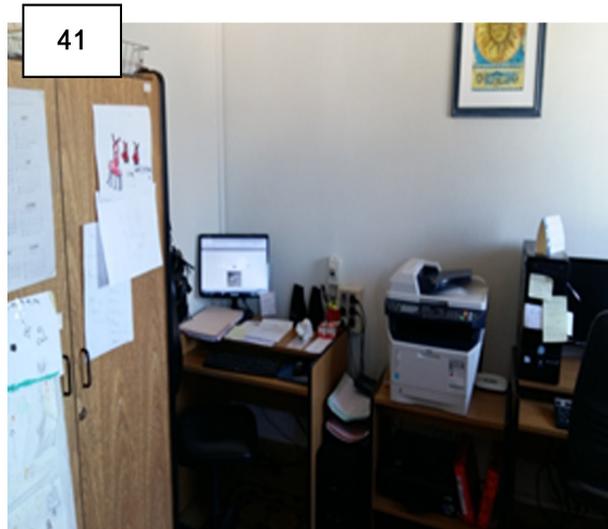
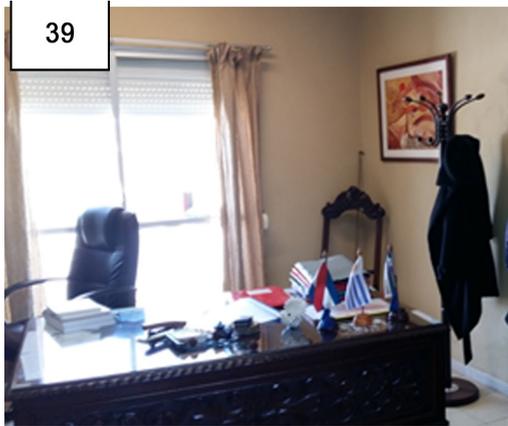


Figura 39: Oficina Dirección. Capocasale, 2016. **Figura 40:** Aula. Capocasale, 2016. **Figura 41:** Oficinas. Capocasale, 2016.

Las Figuras 39-41 son el inicio de la interpretación los datos obtenidos para la Unidad de Análisis 3 (UA3) que es un instituto del interior del país y que tiene dimensiones edilicias menores a las dos unidades de análisis anteriores ubicadas en la capital del país. Sus espacios físicos son de pequeño tamaño, pero están distribuidos y organizados de forma muy racional de acuerdo a criterios adecuados para una institución educativa. En esta institución educativa de Formación Docente al ser menor en tamaño edificado, la gestión institucional se encuentra obligada a administrar los

espacios físicos de una manera racional, cautelosa y con un criterio de eficiencia extremo. Un ejemplo de ello es la Figura 40 que es una fotografía de un aula de clase pero que al mismo tiempo oficia de sala de videoconferencias si es requerido. A su vez, es una institución que alberga estudiantes de magisterio y de profesorado, por lo tanto tiene que atender ambas formaciones docentes de forma simultánea pero teniendo en cuenta sus particularidades curriculares. Ya en la Figura 39 se ve en la oficina de la Dirección la presencia de objetos sacros sobre el escritorio principal: los símbolos patrios. Esto da cuenta de una referencia a lo patriótico como valor moral sustantivo en lo escolar.

En la Figura 40 se puede observar un aula tipo en esta institución. Predomina la silla pupitre con posa brazos. El modelo de pupitre del profesorado es el que está presente. En estas aulas en algunas clases asisten simultáneamente estudiantes de magisterio y de profesorado, y esto se refleja en la materialidad que tienen en sus aulas: coexisten objetos característicos de una y otra formación. Por un lado, el mobiliario es de formación de profesores, pero la cartelería sobre las paredes responde a la estética de la formación magisterial. Tal como se ha trabajado en las dos unidades de análisis anteriores, la formación magisterial presenta la permanencia de una cultura escolar con expresiones estéticas que reflejan la matriz fundacional normalista en cuanto a colores, formas, diseños, estilos de ser en la materialidad. En cambio, la formación del profesorado tiene un carácter austero combinado con una fuerte presencia de una estética con contenido militante. Este proceso de hibridación resulta muy interesante pues es reflejo de ambos tipos de formación docente. Otra cualidad que se pudo observar en las aulas es la extrema prolijidad, limpieza y cuidado de todo lo material de la institución. El cuidado parece ser el de un “hogar”. El tamaño edilicio lo posibilita, pero, se requiere una concepción acerca de la organización en la institución educativa desde la gestión institucional para que se imprima en los sujetos institucionales que aparentemente la han naturalizado. Un ejemplo de esto es la Figura 40 en la cual al fondo se observa un perchero en el cual hay un abrigo colgado de forma prolija y al frente dos mochilas colocadas sobre las sillas pupitre y no sobre el piso del aula. Otro ejemplo es la Figura 41 en la que se puede observar una oficina administrativa de tamaño muy chico, pero no por ello desorganizada ni abarrotada de papeles. Asimismo, la oficina de la Dirección está decorada de forma austera combinando mobiliario de época con nuevo y con paredes y cortinados combinados en color. En todas las Figuras

se puede observar con claridad la incorporación de las TIC con recursos tecnológicos disponibles para su uso, a nivel institucional propios del siglo XXI. Esta incorporación de esta tecnología es característica de la materialidad de las instituciones educativas en este siglo y requiere de un estudio específico sin lugar a dudas.

UA3 – C2 *El espacio-tiempo funcional*



Figura 42: Patio. Capocasale, 2016. **Figura 43:** Corredor de patio. Capocasale, 2016. **Figura 44:** Entrada y salida. Capocasale, 2016. **Figura 45:** Corredor. Capocasale, 2016.

Los lugares espacio-temporales que aparecen en las Figuras 42-45 son de uso común: patio y su corredor, entrada y salida institucional con vista de fachada y corredor interior. Los sujetos institucionales pueden utilizar y circular libremente por todos estos lugares combinando permanencia temporal con fugaz presencia. Se podría

Para ellos interpretar que toda la institución es un lugar de encuentros informales y formales dado su pequeño tamaño. La institución en su totalidad es un “lugar antropológico” (Augé, 1998). Su historicidad, identidad y referencia la constituyen como tal. Luego de recibir el informe de la investigadora interna, se verifica que el edificio fue donado y originalmente era una casa de familia: de ahí su tamaño y la distribución espacial, que no varió mucho a pesar del proceso de reforma edilicia en el año 2009. Cada una de las Figuras da cuenta de espacios internos y externos de la institución. Si se observa cuidadosamente se percibe que más allá del origen del edificio, éste sigue siendo restaurado y acondicionado también en función de una concepción panóptica de las instituciones educativas. El vidriado, las rejas, el patio central, entre otros hacen estos espacios comunes claramente plausibles de ser controlados, vigilados. Esto da cuenta de la permanencia de una concepción de una política de arquitectura que no tiene en cuenta la cultura escolar y sus cambios cuando se realizan reformas edilicias que sería la instancia propicia para atender la cultura escolar también en esta dimensión material. De hecho en esta institución el modelo panóptico en cuanto a vigilancia y control no está presente, pero las condiciones materiales permanecen para que se aplique. Esto es un indicador clave de que la política de arquitectura nacional no tiene en cuenta la cultura escolar existente y sus características al momento de la toma de decisiones de reformas y arreglos edilicios.

En este caso nuevamente aparece el patio escolar. Nuevamente vale la pena mencionar la importancia que tiene su arquitectura. El diseño de una institución educativa, tanto sea original o como reforma va mucho más allá del tamaño de las aulas, las oficinas administrativas, los laboratorios, los gabinetes higiénicos, los corredores, entre otros. El diseño supone pensar en que ese espacio físico y temporal va a convivir y compartir los sujetos institucionales. Por este motivo, Baratto (2019) presenta distintos formatos posibles de patios escolares que trascienden la tipología tradicional de los patios escolares como bloque con patio interior o semi-abierto. Baratto (2019) presenta doce formatos que exploran la idea del patio escolar que intentan mostrar la posibilidad de variaciones infinitas de este lugar que sin duda tendría que considerarse como de gran relevancia para la formación docente. A continuación se presentan algunos de estos proyectos pues resulta interesante ver aspectos en común con los patios de las instituciones y centros que son casos de estudio en esta tesis.



Groupe Scolaire Pasteur. Limeil-Brévannes, Francia. R2K Architectes, 2013.



Escola. Joanópolis, Brasil. H+F Arquitetos, 2018.



Escuela de Música. Candelaria, Colombia. Espacio Colectivo Arquitectos, 2016.



Nueva Escuela Municipal. Frederikshavn, Dinamarca. Arkitema Architects. 2015.

UA3 – C3 El espacio-tiempo dispuesto y semifijo

Las Figuras 46-49 dan cuenta de objetos dispuestos y semifijos en la institución de referencia. Resulta interesante señalar algunas observaciones: En la Figura 46 se puede observar tres objetos sacros simultáneos en el corredor de la entrada principal: lámina del prócer José G. Artigas casi de tamaño natural, símbolos patrios (banderas) y adjunto sobre la pared el nombre completo institucional colocado con letras de bronce. Este conjunto de elementos conforman un todo de lo “sacro institucional” en este caso vinculado a lo nacional. Representa el vínculo institucional con lo nacional. De alguna forma tal como lo expresa Brailovsky:

Lo sacro se hace visible en los objetos que asumen la función de representar lo patriótico, lo religioso y lo alusivo al imperio del orden disciplinario escolar como valor moral, en cuanto tiene de parecido con el orden y los rituales del mundo militar” (Brailovsky, 2010: 379).

Una vez más como en las unidades de análisis anteriores se encuentran los objetos sacros presentes dando cuenta de una matriz fundacional normalista que permanece en las instituciones de la formación docente nacional. De esta forma, en este caso, como en el anterior (UA2) se puede hacer referencia a un proceso de hibridación cultural que se manifiesta en la cultura escolar material y por ende, en la expresión estética de forma visible. Quizás la estética institucional sea el más claro indicador de este proceso de hibridación en la cultura escolar material de la formación docente uruguaya.

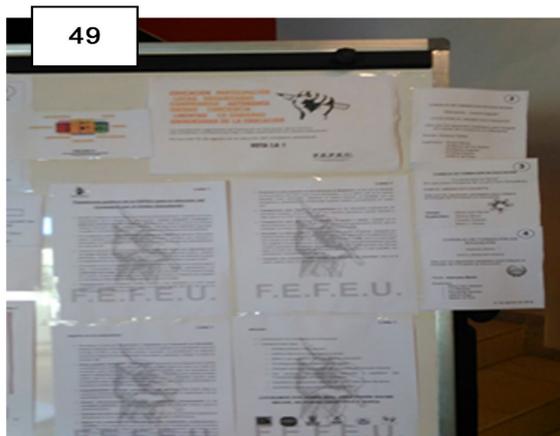
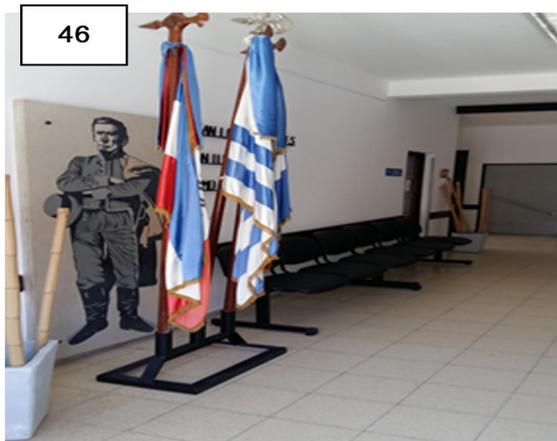


Figura 46: Objetos sacros. Capocasale, 2016. **Figura 47:** Objetos dispuestos. Capocasale, 2016. **Figura 48:** Cartelería. Capocasale, 2016. **Figura 49:** Cartelería. Torres, 2016.

La observación planteada se complementa con la Figura 47 que desde el punto de vista metodológico es de una riqueza conceptual total: aparece la placa de metal sobre la pared (elemento sacro), un papelógrafo con el fin de uso de cartelería, un reloj, un cartel indicador sobre la pared que indica que el local al frente es la Adscripción (Bedelía) y un objeto decorativo. Todos estos objetos en este lugar espacio-temporal están colocados estratégicamente puesto que no hay sujeto institucional que no pase por allí en algún momento de la semana. Tal como ya se dijo, el uso del espacio físico en esta institución no solo es racional sino de aprovechamiento extremo en cuanto a su simbología y los fines de información y comunicación. Dentro del marco de este orden institucional en los procesos de ubicación de objetos están las carteleras que se pueden observar en las Figuras 48 y 49, claramente diferenciadas en su temática y en su forma de presentar la información. Diferenciación en el mensaje: institucional y del gremio estudiantil. Como en la Unidad de Análisis 2 aparece la estética militante con fuerza.

A partir de lo observado, y teniendo en cuenta el contexto geográfico en el que

se encuentra ubicada esta institución, quizás un aspecto que puede colaborar en la interpretación de todas las figuras hasta ahora presentadas es el hecho de que es una institución referente a nivel de la comunidad. Forma parte de una comunidad pequeña en número de habitantes, y por lo tanto es una de las instituciones educativas de referencia para los actos patrios, los eventos locales, entre otros. Su papel comunitario es muy fuerte y se refleja en toda una investidura pedagógica vinculada al desarrollo de la identidad nacional. Esta concepción de la institución de Formación Docente se reitera en todas las comunidades geográficas del interior del país. Cuando hay dos instituciones en una misma localidad geográfica, ambas cumplen este papel sin excepción. Este compromiso con la construcción de identidad ciudadana centrada en la nacionalidad se puede observar en la materialidad presente al interior de los locales de las instituciones. Este caso, Unidad de Análisis 3, no es una excepción.

UA3 – C4 *El espacio-tiempo de estudio*

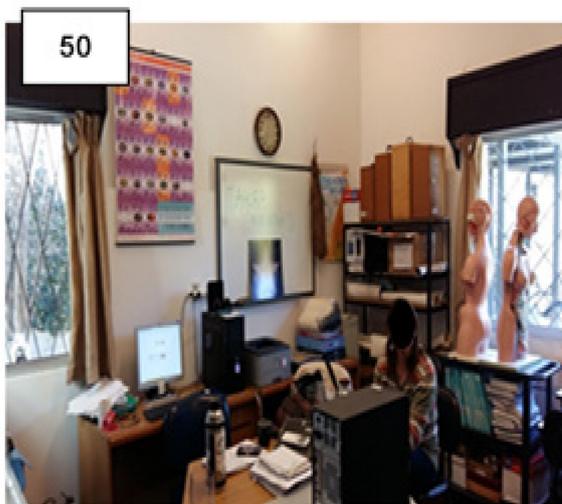


Figura 50: Laboratorio. Capocasale, 2016.

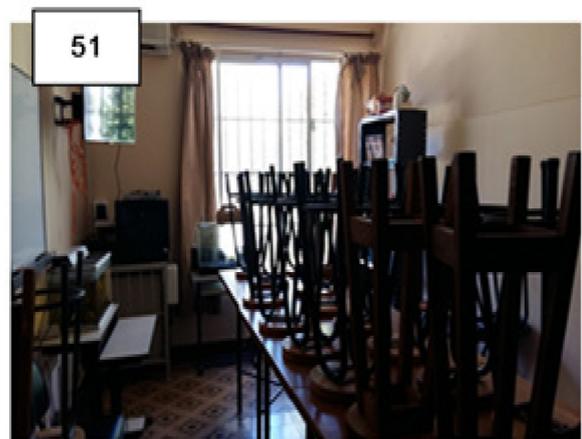


Figura 51: Aula Laboratorio. Capocasale, 2016.

En ambas Figuras (50 y 51) se pueden observar los lugares espacio-temporales de Laboratorio. Queda en evidencia el limitado espacio del que se dispone. No obstante, el material didáctico, la tecnología, cartelería y todo lo requerido es abundante y está presente tanto para atender la carrera magisterial como de profesorado. Su presentación

tiene cualidades marcadas por el estilo de ornamentación magisterial, el que claramente predomina a nivel institucional.

Un elemento a destacar es que el material didáctico, el mobiliario, los objetos dispuestos y semifijos están juntos de forma extrema. Esto da cuenta de la falta de espacio locativo para poder distribuir y disponer de la materialidad de forma adecuada. No obstante, la intencionalidad de que todo lo requerido didácticamente esté presente y disponible resulta evidente. Es muy importante señalar este aspecto puesto que vinculado al hecho de que el origen de esta institución fue una casa de familia, denota cómo condiciona la arquitectura las posibilidades de desarrollo de la cultura escolar material en su expresión pedagógica, social, política y estética. Es un claro ejemplo de la relación dialéctica entre cultura escolar, cultura escolar material y bien patrimonial edilicio.

UA4 – C1 *El espacio-tiempo de encierro/enseñanza*

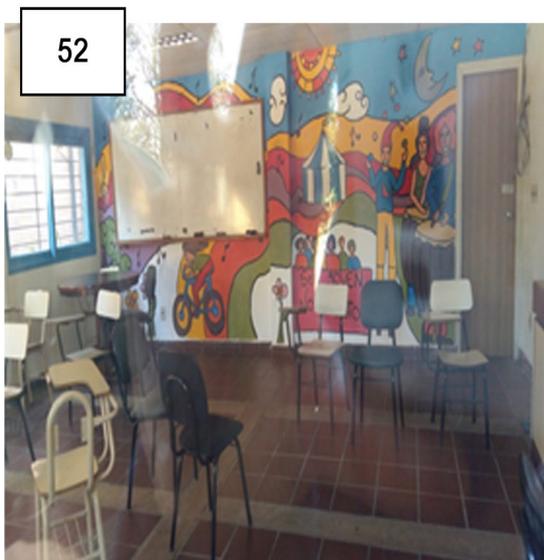


Figura 5211: Aula de profesorado. Capocasale, 2016. **Figura 53:** Aula de profesorado. Capocasale, 2016.

En esta Unidad de Análisis se inicia la interpretación con la dimensión del lugar

áulico como espacio-tiempo de encierro. Dos fotos que dan cuenta de dos tipos de aulas en la misma institución. La Figura 52 muestra un aula con sillas y sillas pupitre desordenadas. Hay mesas que no se ven en la fotografía, pero están. Esto significa que el mobiliario en cuanto a bancos de aula es diverso. Sillas y mesas de diferente tipo y sillas pupitre. A su vez se puede observar dos tipos de aulas distintas. En la Figura 52 un aula con una pared con un mural colorida que oficia de fondo para la pizarra blanca. Esto da cuenta de un proceso de apropiación institucional por parte de los estudiantes. La expresión estética está presente con una intervención artística dentro del aula. Esta intervención estética abre las puertas a pensar que su uso no es de aula tradicional. Más, no se observa el escritorio del docente. Queda en evidencia que la modalidad de trabajo en esta aula ha sido o es de movimiento del mobiliario. No hay una disposición fija de este. Se podría llegar a pensar que es un aula-taller en la que los formatos y dispositivos materiales de trabajo pedagógico-didáctico son flexibles.

Sin embargo, en la Figura 53 se pueden observar dos aulas adjuntas, separadas por puertas plegables. Aulas amplias, con formato tradicional. Las paredes apenas presentan pizarra y una austera cartelería. A lo lejos, en el aula adjunta se observa la disponibilidad de una pantalla *led* al lado de la pizarra blanca. La clase que se puede observar tiene sujetos con la disposición física tradicional en un aula de clase. Esta institución es de formación de profesores exclusivamente. La puerta plegable central da cuenta de que esta aula se transforma en salón de actos en otras ocasiones, al abrir esa puerta. Por lo tanto, es de uso múltiple. Resulta interesante comentar que en el proceso de reforma educativa de la década de los noventa del siglo XX se construyeron edificios específicamente para los CERPs. El diseño de estas construcciones fueron reflejo del concepto de aula abierta flexible; las aulas ya no tuvieron necesariamente que responder al carácter células institucionales que eran espacios de encierro dentro de instituciones de encierro. Las aulas se hicieron con puertas plegables que las podían convertir en salón de eventos, se crearon aulas de espacio de estudio, de esparcimiento, entre otros. El espacio edilicio comenzó a concebirse como mucho más complejo (López Perdomo, 1996). A finales del siglo XX,

Una preocupación fundamental de la educación a fines del siglo XX fue ampliar la cobertura educativa a través de planes masivos de construcción con énfasis en lo cuantitativo, aspecto que tuvo su impacto negativo en el diseño arquitectónico. Las necesidades de construcción llevaron a la utilización de prototipos, a la definición de áreas mínimas, a la prefabricación y coordinación modular para acelerar los procesos

(Cardellino, Vargas Soto, Ardaneda, 2017: 118).

UA4 – C2 El espacio-tiempo funcional

En la Figura 54 se puede observar una oficina institucional. En ella el lugar espacio-temporal es de encierro, pero está vidriado hacia el espacio físico amplio de entrada institucional. Esta estructura permite el control y vigilancia de la entrada y la salida institucional con solo levantar la vista de quienes trabajan allí (Figura 56). La disposición del mobiliario es contra el vidriado de frente a la entrada principal y es allí donde también hay una ventanilla para la atención al público. Toda la forma de las oficinas, incluida la oficina de la Dirección se encuentra en esta suerte de grandes “miradores” interconectados por pasillos y escaleras a la entrada de la institución. Una vez más, recuerda el “panóptico” de Foucault (1975) ya mencionado en la Unidad de Análisis 2 que también es de formación de profesorado. Es cuasi una estructura arquitectónica específica pensada para lograr un “observatorio” para llevar un control interior, articulado y detallado como microscopio de conducta (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013: 159). No obstante, queda lo panóptico a nivel arquitectónico exclusivamente. Tal como ya lo aclaramos para los otros casos estudiados, esta estructura edilicia no implica necesariamente que esta gestión institucional tenga este espíritu. Una vez más, denota la inconsistencia entre la arquitectura educativa nacional y la cultura escolar de referencia.

En la Figura 57 se puede observar un corredor con acceso a las aulas. Todos los corredores presentan este formato edilicio. Hay cartelería sobre las paredes de tales corredores. De acuerdo con Augustowsky (2001: 42) esta cartelería es la ambientación estética de tales corredores, el “espacio dispuesto” sobre el cual los sujetos de la institución pueden actuar aportando, modificando, interviniendo. A decir de Augustowski (2001): “Este último aspecto resulta de particular interés para los educadores, puesto que la intervención sobre el espacio dispuesto puede contribuir a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 42). La cartelería con una estética austera es una forma de estímulo visual con mensajes informativos y comunicativos. Bancos largos para sentarse en corredores que dan a un patio cercado (Figura 57). Una entrada cercada colinda con el patio en el cual en el fondo se ve un

contenedor que oficia de aula (Figuras 55 y 57). Al costado de la entrada un mural pintado con un árbol en una pared que es una clara expresión estética de vínculo con la naturaleza en un edificio que por momentos se impone con su urbanidad. De esta forma esta intervención artística por parte de los estudiantes da cuenta del compromiso con la educación ambiental en tanto futuros docentes. Se podría interpretar que estos son los lugares espacio-temporales de encuentros informales para los sujetos institucionales. Una estructura del edificio de dos pisos con corredores por los cuales circulan y, quizás puedan permanecer los estudiantes y los docentes, una entrada y salida como espacio de encuentros informales e intervenciones estéticas con sentido ambiental y de comunicación a la comunidad educativa con claro sentido del espacio público y sus posibilidades de uso. Intervenciones estéticas en aula (Figura 52) y en mural al ingreso (Figura 55) que transforman esos espacios en lugares:

Un espacio puede convertirse en un lugar en cuestión de segundos o con el paso de los años. La piedra angular está en habitarlo. Es la calidad del tiempo vivido lo que transforma un espacio genérico en un lugar singular. Los espacios tienden a tener un registro objetivable, mientras que los lugares forman parte de la experiencia vital de las personas, de su historia y de su imaginario...” (Bosch, 2009:112).

Martínez Boom (2012) plantea que este “habitar” el espacio como apropiación hay que darle un anclaje histórico y político. Es importante no caer en el reduccionismo de la ornamentación o la funcionalidad requerida para interpretar lo que se observa. Desde su creación, en la década del noventa del siglo XX, estos centros de formación de profesorado nacional han ido transformándose curricularmente. A partir del año 2008 el Plan de Estudios de ese mismo año comenzó a regir su currícula y esto no fue un hecho menor en cuanto a los posibles cambios en su cultura escolar. Estas transformaciones podrían ser objeto de investigación pues dan cuenta de lo planteado por Martínez Boom. No obstante, hay permanencias en cuanto a la cultura escolar material vinculadas a la forma en que se distribuye el espacio-tiempo en esta categoría de análisis común-funcional. La estructura y funcionamiento de las oficinas administrativas permanece y la distribución del espacio también. Quizás se pueda hacer referencia a algún cambio en cuanto a la presencia de una estética militante que denota una nueva sensibilidad dentro de la cultura escolar producto de acciones participativas por parte de los estudiantes en los últimos años.

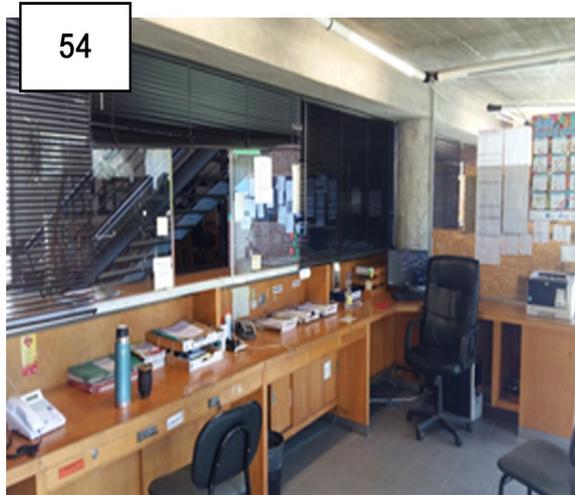


Figura 54: Oficina. Capocasale, 2016.

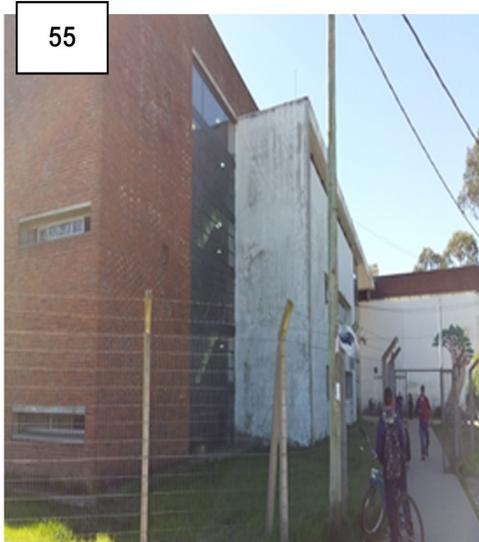


Figura 55: Entrada y salida. Capocasale, 2016. **Figura 56:** Hall de entrada y salida. Capocasale, 2016.
Figura 57: Corredor. Capocasale, 2016

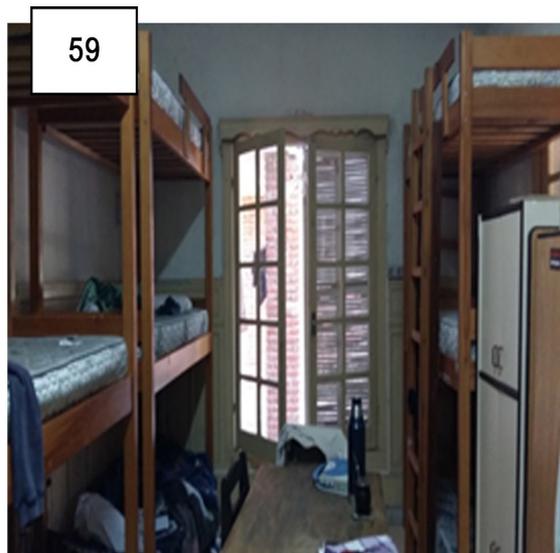


Figura 58: Espacio en residencia estudiantil. Capocasale, 2016.

Figura 59: Dormitorio en residencia estudiantil. Capocasale, 2016.

Las Figuras 58 y 59 muestran algo diferente presente en esta institución educativa: la existencia de las residencias estudiantiles (femenina y masculina) cercanas al edificio principal. A algunos estudiantes se les otorga beca⁴³ que incluye residencia en el predio de la institución con alimentación incluida. Esto estructura la institución educativa de forma diferente y por lo tanto a lo largo de los años desde su creación al final de la década de los noventa del siglo XX ha ido generando una cultura escolar de la Formación Docente diferencial. Tal como se mencionó, dado que es un CERP, tiene residencia estudiantil (a diferencia de los Institutos de Formación Docente, del Instituto de Profesores “Artigas”, del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, del Instituto de

⁴³ Cabe mencionar que la llamada “beca de residencia, alimentación y transporte” para estudiantes de 1° año de las carreras los CERPs se puede solicitar total (residencia, alimentación y transporte) o parcial (alimentación, transporte, alimentación y transporte o residencia). Ahora bien, la política de becas estudiantiles en CFE no cubre solo los CERPs. Existen la “beca de asistencia económica Julio Castro” para estudiantes de la carrera de Magisterio de 1° y 2° año en todo los Institutos del país y la “beca de asistencia económica CFE” para estudiantes de las carreras de profesorado, educador social, maestro y profesor Técnico, asistente técnico en primera Infancia y asistente Técnico en Laboratorios Digitales de todos los IFD, IPA e INET. En el año 2020 se registran un total de 2279 becas otorgadas nuevas y renovadas (<http://www.cfe.edu.uy/index.php/informacion-institucional/organiograma/65-division-estudiantil/928-becas-para-estudiantes-2015>)

Formación de Educadores Sociales o de los Institutos Normales de Montevideo). Esta unidad de análisis es catalogada y denominada como “centro” y no como institución. En ella permanecen estudiantes todo el día y noche y la carga horaria de muchos de los docentes es de 40 horas semanales. Esto trae consigo una presencialidad de estudiantes muy fuerte en el centro que conlleva el desarrollo de un sentido de pertenencia muy alto. En ambas figuras se puede observar objetos cotidianos, típicos de uso en un hogar: mantelería, heladeras, televisión, termo y mate, ropa, entre otros. La cultura de la vida doméstica cotidiana está incorporada a través de estas residencias estudiantiles. Su vida personal y académica transcurre en ese lugar, pues cuando no están en clase, se podría pensar que gran parte del tiempo están en la residencia estudiando, comiendo (pues hay comedor y cocina) y pernoctando. Al observar ambas figuras aparecen objetos que evidencian la convivencia cotidiana. Son lugares comunes y compartidos vinculados a las relaciones informales entre los estudiantes. Se podría decir que puede ser evidencia de la construcción de un sentido de pertenencia mayor por parte de estos estudiantes de estos centros que en el resto de las instituciones estudiadas. Al respecto Ángel (2001) explica la posibilidad que la institución educativa pase a ser un todo educativo:

Experiencias nacionales e internacionales demuestran que en las escuelas en las que se logra una buena relación de los usuarios con el edificio se verifican conductas de mayor compromiso en alumnos, alumnas, docentes, directivos, personal no docente, familias y la comunidad en su conjunto... en la definición del espacio escolar (como en la de cualquier otro espacio) entran en juego los sucesos que se producen en él, cómo ese espacio hace posible que esos sucesos acontezcan y cómo espacio y sucesos están relacionados con las personas que los utilizan y protagonizan (Ángel, 2001: 31).

Las residencias estudiantiles en Formación Docente en Uruguay representan una importante innovación pedagógica y de gestión institucional. Estas implican el surgimiento de una cultura escolar con relaciones vinculares distintas entre los sujetos institucionales: entre los estudiantes residentes y los que no lo son, entre los que son residentes, entre los docentes y ambos tipos de estudiantes, entre los funcionarios de gestión y los dos tipos de estudiantes (residentes y no residentes). Asimismo, la existencia de dos tipos de estudiantes, estructura la cultura escolar en general, y específicamente, la material de una forma distinta que merece ser investigada. Sus potencialidades aún no exploradas de manera sistemática podrían cambiar la política educativa de la Formación Docente nacional. Esta dimensión de análisis podría ser objeto de estudio de otra investigación acerca la Formación Docente en Uruguay.

UA4 – C3 *El espacio-tiempo dispuesto y semifijo*

Las Figuras 60 y 61 dan cuenta de la cartelería sobre paredes de corredor y en el espacio físico de entrada fija y móvil respectivamente. En ambos casos el principal objetivo es brindar información y comunicados: calendario de exámenes (Figura 60) e información del Centro de Estudiantes (Figura 61). Ambas por separado dentro del edificio y con formatos diferentes, en un primer caso con una estética que denota dedicación para que el mensaje llegue claramente a estudiantes y docentes. En el segundo caso, una estética militante que combina colores, formas y mensajes de manera tal de llamar la atención de quienes circulan por los pasillos hacia las aulas. Resulta interesante observar cómo los estudiantes se han apropiado de las paredes de los corredores principalmente para realizar su expresión estética militante. Los corredores son no-lugares de circulación constante de todos los sujetos institucionales, pero principalmente de estudiantes. El acceso a esta cartelería por parte de los estudiantes es fundamental. Los mensajes con convocatorias a eventos, reuniones, son múltiples y diversos. Sobre las paredes de ladrillos esta cartelería sobresale por sus formas y colores. Representan una ruptura estética con la austeridad general que presenta el edificio institucional en el que predominan paredes de ladrillo o con revoque gris sin pintura y vidriado en oficinas administrativas, combinado con escaleras con pasamanos de hierro forjado. La “dureza” de la construcción arquitectónica se rompe con las creaciones en cartelería estudiantil otorgando el componente de vitalidad institucional desde los objetos fijos o semifijos. Esto denota una apropiación espacial clara por parte de ellos. Han encontrado el intersticio locativo para expresarse, el medio para hacerlo y la estética para llamar la atención de sus pares principalmente. La sensibilidad presente en este espacio escolar se puede decir que ha ido construyendo una estética que trasciende lo meramente ornamental para ser expresión de formas de ser, pensar y sentir. Esta estética militante que se combina con la austeridad ya de referencia para la formación del profesorado también da cuenta de un proceso de hibridación producto de la participación estudiantil durante la última década de este siglo que va apropiándose del espacio-tiempo institucional con intervenciones expresivas que dan cuenta no solo de sus ideas, sueños, logros, organización gremial sino de lo estético como forma de penetrar en intersticios culturales para presentar posibles cambios y propuestas.

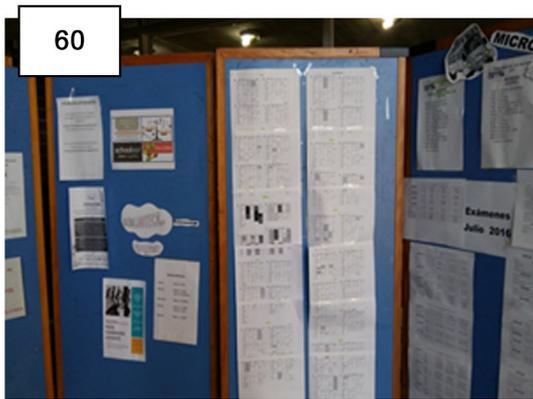


Figura 60: Cartelería. Capocasale, 2016. **Figura 61:** Cartelería. Capocasale, 2016.

UA4 – C4 *El espacio-tiempo de estudio*

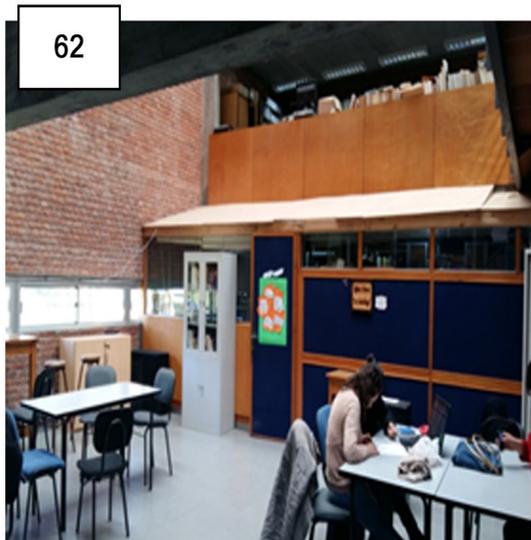


Figura 62: Biblioteca. Capocasale, 2016. **Figura 63:** Biblioteca. Capocasale, 2016

Las Figuras 62 y 63 presentan dos imágenes de la Biblioteca. Como se puede observar hay sala de lectura y estanterías con libros y revistas. Es un espacio de conocimiento que posibilita su uso por parte de los sujetos institucionales, con espacios específicos que ofician de salas de lecturas o lugar para trabajo en equipos de estudio. Un aparente desorden la caracteriza, pero hay un orden bibliotecológico. Se podría deducir que es un lugar de encuentros informales que tiene fuerte presencia institucional

para todos los estudiantes y más aún para aquellos que se quedan en las residencias. Queda claro que el espacio edilicio para la Biblioteca no es muy grande lo que genera cierto desorden en la presentación de los objetos. Quizás el diseño arquitectónico no es el más adecuado para que se pueda atender en las mejores condiciones a los usuarios de este servicio. No obstante, el espacio de lectura ocupado da cuenta de que los estudiantes tienen la Biblioteca institucional como referencia para estudiar, realizar tareas, trabajos en equipo, etc. A veces el desorden visual no es representación del desorden real, por lo cual hay que ser cuidadoso en su observación, teniendo en claro su importancia:

Los espacios comunes han de recibir una atención específica y planificarse de la misma forma que se hace con los espacios de aula. Tienen una gran importancia, pues son lugares donde se propician los encuentros entre diferentes grupos de niños, de adultos,

etc. Su ambientación y diseño dependerán de las funciones específicas que se les designen (Trueba, 1994: 10).

Cabe aclarar que en esta unidad de análisis también hay laboratorios, en tanto lugares de espacio-tiempo de conocimiento, que no fue posible registrar fotográficamente para esta tesis.

4.3. Resultados del proceso de validación de datos

Antes de iniciar el proceso de identificación y caracterización de modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente en Uruguay de inicios del siglo XXI, cabe mencionar algunas observaciones y reflexiones emergentes generadas a partir del proceso de validación del análisis de datos obtenidos por parte de ambas investigadoras (interna y externa).

En cuanto las reflexiones y comentarios de la *investigadora interna*, cabe mencionar: En primer lugar, se observó en cada uno de los casos seleccionados que no está prevista a nivel de la materialidad (oficina, local de reunión, cartelería, entre otros) la presencia institucional de los egresados institucionales. Esto no significa que no participen en las actividades académicas, gremiales o generales de cada institución o centro, pero su presencia no se refleja en la cultura escolar material. Se podría

considerar este dato como un proceso de invisibilización de los egresados de la Formación Docente. Esta ausencia genera asombro puesto que existe un discurso compartido por todos los sujetos institucionales sobre la necesidad de la creación y defensa de un co-gobierno con participación activa de los tres órdenes: estudiantes, docentes y egresados. En segundo lugar, el papel de la matriz edilicia fundacional y su permanencia hasta la estructuración de la cultura escolar material en cada uno de los casos estudiados: En la UA1 que la formación es magisterial, el edificio originalmente era una escuela. Cabe mencionar que su fachada da cuenta de que la institución de origen fue una escuela y que, en su interior responde a una estructura arquitectónica con fines de enseñanza primaria. Algo a señalar es que la reforma edilicia realizada en el año 2012, en términos generales, mantuvo la estructura edilicia original en todos sus términos y por lo tanto no le generó al edificio una impronta acorde a un proceso de transición hacia una institución superior con carácter universitario. Inclusive los bustos que se observan en las Figuras 16 y 17 fueron heredados institucionalmente. El busto de María Stagnero de Munar fue heredado del Instituto Normal de Señoritas y el de José P. Varela de la Escuela que ocupaba ese local previo a la mudanza de la institución de Formación Docente que hoy está allí localizada. En la UA2 donde se desarrolla una formación de profesorado, el edificio de origen era un importante liceo departamental de Montevideo. Se podría establecer que, a partir de lo observado, la forma escolar reproduce en parte la de una institución de enseñanza secundaria. El caso de la UA3, donde se desarrolla la formación docente magisterial y de profesorado en su origen funcionó desde 1950 hasta 1968 en un liceo de ese departamento del interior del país. El edificio actual fue la donación de una casa de familia con este fin de la Sub Inspectora de Enseñanza Primaria Maestra Angela Irene Botinelli de Alemagni. Luego de observar este edificio, queda la sensación de estar ante una cultura de lo doméstico llevada a lo escolar. Hay indicios de encierro y hacinamiento sin solucionar a pesar de la reforma edilicia de 2009, como ser: puertas angostas, galerías estrechas, recovecos como pasajes entre locales que recuerdan los espacios de encierro domésticos con tintes hospitalarios –dada la extrema cultura de la higiene y el orden institucional-. Ejemplo de ello es el laboratorio (Figuras 47 y 48) que a pesar de la cantidad de objetos didácticos y de otro tipo a la vista, se presenta con pulcritud extrema. En la UA4 donde se desarrolla la formación de profesores el edificio fue creado especialmente para ese fin y pensando desde el modelo de construcción de enseñanza secundaria. A su lado, un liceo de

enseñanza secundaria, que no es liceo de práctica, pero está allí presente desde su origen. A su vez, si se observa la presencia de un alambrado perimetral en la Figura 52, cabe señalar que la ubicación del centro educativo no es en el centro de la ciudad, sino en una zona de contexto vulnerable por eso los cuidados en términos de seguridad. Finalmente, un aporte de importancia es en relación al análisis de las Figuras 27-30 relativas a patio y entrada y salida de la UA2. El patio central, se aclara, originalmente, era un lugar de encuentro hasta que se promulgó la Ley N° 18.256 en el año 2008 que prohíbe fumar en espacios abiertos y cerrados, públicos y privados, entre ellos los que involucren lo educativo, en Uruguay. En ese momento, los encuentros informales se trasladaron del patio central hacia el lugar de entrada y salida institucional. Inclusive en la Figura 30 se puede observar un funcionario de gestión quizás recogiendo colillas de cigarrillos, lo que manifiesta el consumo de tabaco por parte de los integrantes de la institución. Esta observación de la investigadora interna está a su vez validada puesto que es especialista en Educación para la Salud Educacional y gestionó en esa institución el no uso del patio para consumo de tabaco ante la Dirección. Este tipo de validaciones de datos analizados e interpretados posibilitan llegar al significado social y cultural que muchas veces trasciende lo estrictamente educativo de ciertas conductas de los sujetos que son los quienes construyen y reconstruyen la cultura escolar material.

La *investigadora externa* presenta un informe distinto al anterior pues tal como ella establece no tiene vínculo alguno con el objeto de estudio, además de ser extranjera y vivir hace poco tiempo en Uruguay. Se presentan a continuación algunas citas textuales de su informe que representan aportes que han tenido un valor sustantivo para el proceso de validación del análisis e interpretación de datos, e inclusive han generado un proceso de revisión en la interpretación de las categorías:

“Las imágenes, su encuadre y contenido son elegidas cuidadosamente y su propósito final es destacar regularidades que permitan, a su vez, la construcción (no solo la identificación) de un modelo de cultura escolar material asociado a la formación magisterial y de profesorado uruguayo. Un aporte fundamental es la comprensión de que el espacio físico no es solo esto, sino que comprende un papel importante en el relacionamiento institucional y por tanto en la cultura de los sujetos involucrados. Esto supone, tal como se intuye en el análisis de la investigadora, que el espacio físico, comprendido por el inmueble, el mobiliario y su uso, es protagonista de las relaciones,

socialización, construcción y producción de significados de los individuos. Estas relaciones transitan desde el contexto institucional, su entorno, bagaje histórico, hasta las asociaciones subjetivas individuales y grupales que se realizan vinculadas a los aspectos formales de la institución”.

“La autora respeta estrictamente el uso de las unidades y categorías seleccionadas y descritas previamente. Estas se encuentran correctamente fundamentadas en una batería teórica amplia, que ronda el problema y permite un acercamiento contextual como conceptual al mismo”.

“Realiza constantes asociaciones que permiten intuir una narrativa coherente con lo teórico, pero también con un punto de vista histórico-lógico del contexto. Tal es el caso de la afirmación vinculante entre cultura material de escuela primaria y cultura material de formación inicial de maestros a partir de la estructuración del espacio y su uso. Esta afirmación vinculante es, cuanto menos, interesante e ilustradora de un aspecto que muchas veces desentona con el discurso de los “niveles educativos ascendentes”.

“Marca una pauta significativa que luego se reproduce en el resto del análisis: el espacio físico, su disposición y uso, regula las relaciones de poder institucionales a partir de un orden estructural establecido históricamente, lo que condiciona relaciones de producción y consumo de significados, que no es otra cosa que construcción de un modo cultural específico. Otro aspecto relevante en el análisis que se presenta, que da cuenta de su validez, es el recurrir constante a comparaciones pasado-presente, teoría-práctica, universalidad de los usos-contexto de los usos. Esto es evidente en el análisis de la materialidad del aula vinculada al uso de la tecnología y su disposición en el espacio, así como en la descripción de las Salas de Departamento, un espacio de relacionamiento formal establecido desde la jerarquía institucional, con un ordenamiento específico vinculado a la estabilidad que propone este tipo de institución y sus vínculos. Aquí regresa la investigadora, coherentemente, a la observación de la libertad de movimiento y socialización, dada en el aspecto físico de la separación de los sujetos y en el tiempo de convivencia en el espacio. Lo anterior es destacado cuando menciona que existe una distancia alejada entre estas Salas y las aulas, así como desde la dirección y las mismas. En relación a lo anterior y coherentemente con el análisis

subyacente respecto de la libertad de uso y apropiación del espacio-tiempo, la investigadora recurre a la ilustración del concepto de lo abierto, como lo asequible, apariencia que da cuenta de una relación que aparece espontánea con los espacios pero que no siempre lo es. Tal es el caso del uso de las bibliotecas como de los pasillos o corredores, donde aparentemente el uso es libre, pero los flujos (la forma en que los individuos se mueven en el espacio) son sistémicos, continuos y regulados por una práctica común y un uso institucional del tiempo y el espacio. Otros aspectos que van apareciendo en el análisis son el tamaño del espacio, el espacio no lugar, la relación interior – exterior en el uso de los espacios, las potencialidades de la materialidad para soportar el ejercicio de la vigilancia, el orden en lo que aparenta ser la espontaneidad de la comunicación en cartelera y pasillos, el relacionamiento intencional en la distribución de lo sacro y lo decorativo, el diálogo del espacio con la historia, el vínculo comunitario, la posibilidad de congregación, entre otros”.

En el proceso de validación plantea interrogantes que generaron una revisión posterior del análisis e interpretación del análisis fotográfico e inclusive algunas aclaraciones metodológicas muy importantes en cuanto a las fotos tomadas, a saber:

“Como el análisis que realizas es de fotos que tú tomas, ¿qué te asegura que no estás condicionando la imagen ya que tú misma realizas el encuadre (lo que está en la foto ¿es todo lo que hay?)”. Este comentario e interrogante llevó a profundizar en la explicación del concepto de encuadre en el proceso de recolección de datos fotográficos.

“El espacio del aula como los otros, lo analizas en un punto muerto o dormido, sin usuarios, ¿cómo sabes que su uso luego no es otro, y por tanto las relaciones no son otras?”. Esta interrogante generó un enfoque totalmente diferente del inicial al análisis e interpretación de los datos obtenidos. En el análisis original, se hacen interpretaciones acerca del uso que hacen los sujetos institucionales de los lugares espacio-temporales por deducción de la imagen o por experiencia de la autora de la tesis. A partir de este comentario se eliminaron estas interpretaciones subjetivas y se dejó estrictamente aquello que surge de la imagen. Ahora bien, las interpretaciones subjetivas no son eliminadas de la tesis, sino que son parte de las reflexiones presentadas en las Conclusiones de la tesis. Su valor está dado por generar ideas y reflexiones acerca del

uso que se hace de los lugares institucionales y lo que esto puede llegar a representar para lograr profundizar en la comprensión de los vínculos entre la cultura escolar material y la cultura escolar de las prácticas educativas.

“Las carteleras móviles y demás, son institucionales (solo publican los jerarcas) o instituidas (los estudiantes pueden apropiarse y publicar)”. Este comentario hizo que se revisara este aspecto en el análisis y se profundizara en su análisis.

Cada uno de estos aportes de las investigadoras interna y externa, fue considerado, reflexionado y atendido para el análisis de resultados de esta tesis. Luego de realizar cada una de las etapas del proceso previsto de procesamiento de datos obtenidos, su posterior análisis primario, se ha realizado otra revisión del análisis bajo la lupa teórica, epistemológica y metodológica de los informes de las investigadoras que han colaborado en el proceso de triangulación metodológica. Esto supuso revisión conceptual, de la interpretación propiamente dicha y de maneras de decir en el proceso de análisis de las fotos seleccionadas por categoría. Llegado este punto del proceso de investigación, se considera que ya es posible abordar la identificación de modelos de la cultura escolar material de la Formación magisterial y de profesorado en Uruguay a principios del siglo XXI.

Capítulo 5. Análisis de resultados obtenidos II

“...crecer en una cultura es un camino
que nos enseña a mirar,
como así también a no mirar”
(Eisner, 2006: 11)

5.1. Posibles modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente

A partir de todo el proceso de análisis e interpretación de datos obtenidos y su posterior validación, se procede a la identificación de posibles modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente magisterial y de profesorado en el Uruguay de principios del siglo XXI. Tal como señalan Bolseguí y Fuguet Smith (2006) la investigación cualitativa está abierta a la creación de modelos conceptuales que reflejan la capacidad creativa del investigador desde la hermenéutica aplicada. Esta finalidad se tiene desde el inicio del proceso de investigación y se mantiene en el diseño, recolección y análisis de datos, enmarcados en un proceso de teorización que surge desde un problema y objeto de investigación. Es decir, que desde el primer momento, no se pierde de vista la importancia de llegar a una modelización final (que no necesariamente tiene que estar presente entre los objetivos de la investigación) pero sí en su fin último. Este ha sido el espíritu epistemológico y metodológico. Con la finalidad de lograr identificar estos modelos es que se elaboraron categorías de análisis previo al análisis e interpretación de los resultados obtenidos. En este sentido, se ha organizado por unidad de análisis toda la información recabada como producto del trabajo de campo realizado. Esto generó que por unidad de análisis se seleccionaran las imágenes fotográficas directamente vinculadas al problema de investigación y los objetivos propuestos. Estas imágenes, en tanto datos, luego fueron organizadas dentro de cada unidad de análisis. Posteriormente, se organizaron nuevamente en función de las categorías de análisis, producto de la reflexión a partir del problema de investigación, los objetivos y el marco teórico de referencia. Las categorías de análisis han tenido valor epistémico, metodológico y ontológico pues han sido guía para llegar a los modelos sin entrar al método comparativo propuesto por el método de investigación cualitativa llamado Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) que tiene como uno de los momentos principales del proceso de investigación la comparación. No es este el caso. Las Tablas 1-4 no tienen como finalidad realizar un análisis comparativo de los

casos seleccionados (unidades de análisis) porque, tal como ya se ha explicado detalladamente, éstos no son representativos de un fenómeno a estudiar del cual se pretenda establecer generalizaciones comparadas. Estas Tablas cumplen el papel de ser ordenadora de los datos obtenidos a partir de la interpretación realizada. De esta forma, se puede observar de forma más clara cómo cada categoría de análisis presenta elementos constitutivos para cada caso con reiteraciones de cualidades y objetos vinculados a la cultura escolar material. Asimismo, los modelos identificados posteriormente, no son exhaustivos ni pretenden servir para interpretar toda la cultura escolar materializada en la Formación Docente uruguaya. La pretensión sustantiva es de ser una contribución académica para comenzar a recorrer un camino primero de reconocimiento del valor académico en las Ciencias de la Educación del estudio de la cultura escolar material. Y en segundo término, de su relevancia para llegar a comprender los cambios y permanencias en la Formación Docente y en todo sistema educativo situado e histórico.

A continuación se presentan cuatro Tablas. Cada una de ellas corresponde a un caso estudiado (unidad de análisis) y en cada una se desarrollan específicamente los objetos y cualidades de la materialidad de su cultura escolar en sentido estricto. El proceso de elaboración de estas Tablas se realiza posteriormente a la doble revisión del análisis e interpretación de datos, por lo tanto, de alguna forma también son resultado de la triangulación metodológica realizada. En función del proceso de análisis e interpretación de datos, estas tablas elaboradas y el marco teórico de referencia en esta tesis, se presentan a continuación los modelos identificados de la cultura escolar material de la Formación magisterial y de profesorado y sus características principales. Se entiende que este es uno de los hallazgos principales de esta investigación. Esta información procesada es una de las bases teórico-empíricas para poder plantear conclusiones en esta tesis.

Tabla 1: Objetos y cualidades de la Unidad de Análisis 1(UA1) y por Categoría de Análisis(C)

<i>C1 El espacio-tiempo de encierro/enseñanza</i>	<i>C2 El espacio-tiempo funcional</i>	<i>C3 El espacio-tiempo dispuesto y semifijo</i>	<i>C4 El espacio-tiempo de estudio</i>
<p>Formato de aula tradicional.</p> <p>En las aulas:</p> <p>Bancos pupitres con posa brazos y bancos y mesas.</p> <p>Pizarras en dos paredes opuestas del aula.</p> <p>Ornamentación y cartelera lúdica con una estética producto del normalismo.</p> <p>Símbolos patrios y de referentes nacionales de la Educación Pública nacional.</p> <p>Presencia de recursos materiales tecnológicos del siglo XXI.</p> <p>Nuevos espacios para salas de Departamentos docentes (espacio de encuentro entre docentes y para tutorías con estudiantes) con formato de aula tradicional.</p> <p>Coexistencia de mobiliario de época fundacional y otro más actual en oficinas.</p>	<p>Comedor con formato y objetos de aula tradicional. Es de multiuso.</p> <p>Corredores con mobiliario de época fundacional y otro más actual.</p> <p>Patio intermedio entre edificio original y nuevo. De tránsito, con poca permanencia de individuos.</p> <p>Corredor principal con objetos sacros ubicados estratégicamente.</p> <p>Corredor principal como lugar antropológico de encuentros formales e informales y de referencia institucional.</p> <p>Estética institucional cuidada y atendida por todos los sujetos.</p>	<p>Importante presencia de objetos huella sacros: por ej. bustos de referentes nacionales de la Educación Pública nacional.</p> <p>Objetos sacros y mobiliarios heredados de instituciones de origen de este (Instituto de Señoritas María Stagnero de Munar e Instituto de Varones Joaquín R. Sánchez)</p> <p>Relación estratégica entre la ubicación de la cartelera y los objetos sacros.</p> <p>Ubicación estratégica de oficinas, sala de profesores y Dirección.</p> <p>Cartelera organizada y presentada temáticamente y en función del usuario, con ubicación estratégica y visualmente atrayente.</p>	<p>Lugar espacio-temporal de laboratorio formato de aula tradicional y con ubicación en el subsuelo institucional. Uso de corredores con vitrinas de exposición de materiales.</p> <p>Extensión de Laboratorio hacia espacio abierto.</p> <p>Lugar espacio-temporal de biblioteca con formato abierto e integrado a la institución, ubicada en el ala nueva del edificio.</p> <p>Excepción: existencia de un archivo histórico institucional de referencia nacional abierto, integrado a la institución y ubicado en corredor principal.</p>

Tabla 2: Objetos y cualidades de la Unidad de Análisis 2(UA2) y por Categoría de Análisis(C)

<i>C1 El espacio-tiempo de encierro/enseñanza</i>	<i>C2 El espacio-tiempo funcional</i>	<i>C3 El espacio-tiempo dispuesto y semifijo</i>	<i>C4 El espacio-tiempo de estudio</i>
<p>Formato de aula tradicional. En las aulas: Bancos pupitres con posa brazos –de los que los sujetos disponen libremente para llevar a corredores-. Sin cartelería. Sin ornamentación. Dos orientaciones en función de la forma del local (cuadrado y rectangular). Presencia de recursos materiales de tecnología del siglo XXI.</p>	<p>Corredor principal y los secundarios de tránsito; con poca cartelería y sin ornamentación. Se pueden definir como no-lugares. Presencia en corredores de bancos pupitres de aulas colocados azorosamente. Patio central abierto con acceso desde todas las alas institucionales que da un formato institucional arquitectónico de estructura edilicia panóptica. En el patio central objeto sacro invisibilizado. Lugar espacio-temporal de entrada y salida institucional con permanencia de sujetos con encuentros informales. Presencia de objetos sacros junto a cartelería con información institucional y en algunos casos con una estética militante. Es un lugar antropológico dado que los estudiantes se han apropiado del espacio con expresiones estéticas que dan cuenta de su participación socio-cultural y política.</p>	<p>Cartelería institucional con fines informativos y comunicativos con estética austera asociada al normalismo. En la cartelería móvil cerca de la entrada de la Dirección hay información institucional para los sujetos de la institución. Presencia en el hall de entrada de objetos sacros de referencia nacional en convivencia con la cartelería. Presencia del busto y monumento al prócer nacional. En las paredes de pasillos hay cartelería elaborada por estudiantes con estética con contenidoo militante.</p>	<p>Biblioteca de tamaño importante, bien iluminada, de acceso libre, con archivo documental histórico de referencia nacional, y con sala de lectura con formato de aula tradicional. Laboratorios con formato de aula tradicional sumado a elementos específicos disciplinares. Los Laboratorios de las Ciencias Naturales con extensión hacia espacios abiertos como corredores de acceso con vitrinas de exposición de materiales. Los Laboratorios de Ciencias Naturales son de referencia nacional.</p>

Tabla 3: Objetos y cualidades de la Unidad de Análisis 3(UA3) y por Categoría de Análisis(C)

<i>C1 El espacio-tiempo de encierro/enseñanza</i>	<i>C2 El espacio-tiempo funcional</i>	<i>C3 El espacio-tiempo dispuesto y semifijo</i>	<i>C4 El espacio-tiempo de estudio</i>
<p>Edificio de tamaño pequeño con condicionamiento de distribución espacial por ello. Su origen: una casona donada.</p> <p>Racionalidad y criterio de eficiencia en distribución espacial.</p> <p>Presencia de objetos sacros en todo lugar del edificio.</p> <p>Aulas con formato tradicional con presencia de recursos materiales de tecnología del siglo XX y XXI coexistiendo y siendo utilizadas con igual frecuencia.</p> <p>Aulas con hacinamiento y con sillas con posa brazos.</p> <p>Organización, limpieza y orden visibles.</p> <p>Coexistencia de mobiliario de época y moderno.</p> <p>Toda la institución presenta las características de un lugar antropológico.</p>	<p>Lo espacio-temporal común es transversal a toda la infraestructura edilicia: corredores, patio, entrada y salida son ejemplos de esto.</p> <p>Todo el espacio-tiempo funcional tiene cualidad de lugar antropológico, dado que los sujetos de la institución se han apropiado de estos en el uso, el compartir, el intervenir en ellos sin distinción.</p>	<p>Predominio de objetos huella sacros constituyendo la institución como espacio-tiempo “sacro institucional” nacional.</p> <p>Cartelería y otros formatos de información y comunicación visual presentes en toda la institución. Una sensibilidad que se expresa a través de una estética asociada al normalismo por parte de estudiantes y de tipo institucional. Su ubicación es estratégica-racional, y hay cartelería de estética con contenido militante elaborada por gremio estudiantil. Todos los objetos mencionados están dispuestos de forma mixta y alternada.</p> <p>La ornamentación institucional es colorida, bien dispuesta con diversidad de estilos y formas.</p>	<p>Limitación espacial de laboratorio-aula y biblioteca, pero con abundante material de referencia.</p> <p>Presencia y convivencia de recursos materiales de todo tipo: desde el libro, el material de laboratorio hasta la tecnología propia del siglo XXI.</p>

Tabla 4: Objetos y cualidades de la Unidad de Análisis 4(UA4) y por Categoría de Análisis(C)

<i>C1 El espacio-tiempo de encierro/enseñanza</i>	<i>C2 El espacio-tiempo funcional</i>	<i>C3 El espacio-tiempo dispuesto y semifijo</i>	<i>C4 El espacio-tiempo de estudio</i>
<p>Aulas con formato tradicional y no tradicional. En ellas:</p> <p>Distintos tipos de bancos y sillas.</p> <p>No hay ornamentación excepto en una que hay un mural pintado por estudiantes como intervención estética.</p> <p>Hay recursos materiales de todo tipo que conviven con los tecnológicos y XXI para su uso.</p> <p>Oficinas institucionales alrededor de un espacio físico central en dos plantas con vidriado que lo que genera una estructura material en la entrada y salida de arquitectura de tipo panóptica. Esto no significa que esa estructura edilicia coincida con un modelo panóptico institucional.</p>	<p>Paredes de ladrillo y vidriadas que dan a un patio cercado.</p> <p>Poca cartelería pero la existente en paredes de pasillos y en el hall central.</p> <p>En el patio hay un contenedor que oficia de aula.</p> <p>Entrada y salida cercadas y dan al ingreso de un gran hall central que conecta por corredores y escaleras a las aulas, oficinas, entre otros.</p> <p>Presencia de residencias estudiantiles femenina y masculina con dormitorios, cocina, comedor, baños y salas. En estos lugares espacio-temporales, presencia de objetos de uso cotidiano.</p>	<p>Cartelería institucional con información y comunicados para todos los sujetos del centro con estética austera.</p> <p>La cartelería es móvil y fija: La que es móvil es elaborada por funcionarios de gestión con información para todos los sujetos institucionales. Está presente en el hall central de entrada. y principalmente y alguna en corredores. La cartelería fija de los corredores, que dan acceso a aulas, son elaboradas por estudiantes y su estética combina formas y colores diversos para llamar la atención de los sujetos. Se puede observar una estética con contenido militante en aquellas elaboradas por el centro de estudiantes.</p>	<p>Biblioteca con sala de lectura.</p> <p>Laboratorios-aula equipados muy adecuadamente.</p>

Luego de cumplir con todo el proceso planificado de recolección y análisis e interpretación, procesamiento y presentación de los datos obtenidos, se cumple con el proceso de identificación de modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente magisterial y de profesorado de Uruguay de principios del siglo XXI. Cabe aclarar, nuevamente, que no se pretende presentar modelos identificados que son ideales o representativos de la cultura escolar material de la Formación Docente nacional general. No son modelos ideales con características perfectas, ni entelequias inalcanzables. Son modelos que se identifican a partir de la observación de la realidad institucional de los casos que se seleccionaron para esta investigación. Tampoco son modelos en el sentido de que representan un patrón a alcanzar. No tienen más vínculo con la realidad que ser producto de su observación con todos los sesgos inevitables de un problema y un objeto delimitados y recortados para esta investigación. No son modelos que pretendan representar una o varias culturas escolares materiales. Se hace referencia a que hay un proceso de identificación de modelos puesto que no son contruidos por la tesista, sino que ésta simplemente los detectó a partir de sus observaciones y posteriormente, mediante un proceso de sistematización científica de la investigación educativa cualitativa, los definió. Los límites de cada modelo son difusos. La delimitación modélica es teórica-conceptual. La denominación de cada modelo está vinculada a la forma de aproximación desde las categorías analíticas elaboradas para su identificación. El sentido de esta modelización, es su consideración como posible herramienta hermenéutica de la cultura escolar material en la Formación Docente. Una herramienta teórica-conceptual que podría llegar a ser de utilidad para lograr abordar otros problemas de investigación vinculados a la cultura escolar material de distintos niveles de los sistemas educativos nacionales. En definitiva, no existe la pretensión ni teórica, ni metodológica ni epistemológica de que estos modelos pasen a ser referentes de investigación de la cultura escolar material.

En definitiva, en función del proceso de investigación cumplido se han identificado *tres modelos de cultura escolar material* de la Formación Docente magisterial y de profesorado en el Uruguay de principios del siglo XXI, y son los siguientes: *modelo normalista instituido*, *modelo de profesorado instituido* y *modelo emergente instituyente*.

Cada uno de ellos tiene sus características distintivas que permiten su reconocimiento dentro de la institucionalidad de la Formación Docente nacional. Cabe aclarar que para la identificación de estos modelos a partir de la observación de los casos, se han tomado algunas referencias teóricas centrales como complemento del marco teórico-conceptual elaborado en esta tesis. En este sentido, y para comprender el papel de la institucionalidad de la Formación Docente nacional, se retoma el clásico axioma que las todas las instituciones, incluidas las instituciones educativas, surgen desde lo social. Como es sabido, la relación institución-sociedad es central para llegar a comprender las instituciones educativas. En este sentido se ha optado, en esta tesis, por tomar el concepto de institución de Dubet:

La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque “institucionalizan” valores, símbolos, porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de *trabajo sobre el otro* (Dubet, 2007: 40-41).

Por lo tanto su asignación de sentido surge desde lo social. Si a esta consideración se le suma que “...las redefiniciones de los espacios institucionales corresponden a los procesos históricos en los que los sujetos sociales son actores” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993: 18) se incorpora un concepto central que es el “contrato fundacional”. Éste es el que le asigna sentido a la parte institucionalizada del todo social: “Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato” (Frigerio, *et al.*, 1993: 19).

Evidentemente el cumplimiento del mandato ha variado de acuerdo a los contextos socio-históricos nacionales. No obstante, es fundamental comprender que más allá de las identidades diferenciales institucionales, cada sistema educativo nacional participa de un proceso global en el cual el contrato fundacional tiene un lugar preponderante. Porque pensar la educación “... implica considerar algo que no se sintetiza ni se resume en lo escolar (una de sus tantas formas), ni se deja capturar en lo curricular, excediendo siempre los alcances de los sistemas educativos” (Frigerio, 2013: 331). A esto agrega Castoriadis el papel del imaginario social que va

construyéndose en función de “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas” (2005: 67). Para él un imaginario social tiene un doble modo de manifestar su existencia, a través de lo instituido y lo instituyente. Lo instituido hace referencia a todo lo que ya ha pasado por el proceso de institucionalización y por lo tanto, se ha cristalizado. En cambio, lo instituyente se refiere a esa agencia social que dinamiza ciertas transformaciones sociales. Estas transformaciones más o menos sutiles en las instituciones no se dan solo a nivel simbólico (Castoriadis, 2013). Por lo tanto, cuando se hace referencia a un modelo de cultura escolar material instituido, se está haciendo referencia a un modelo que fue construido social e históricamente a partir, muchas veces, de un mandato fundacional que mantiene como naturalizadas ciertas características que no tienen tal origen natural. No obstante, se mantienen en el tiempo y espacio escolar institucionalizado. Establecer que un modelo de cultura escolar material es instituyente implica entender que es un modelo emergente, que pretende transformaciones que trascienden el mandato fundacional y que se van abriendo camino poco a poco en el espacio-tiempo para plasmarse en la materialidad cultural. A veces este proceso de institucionalización de lo instituyente está invisibilizado por lo instituido, pero no significa que no esté presente. Lo instituido y lo instituyente coexisten y muchas veces entran en conflicto. En este sentido teórico-conceptual, los conceptos de instituido e instituyente han sido configuradores de los modelos identificados.

Otro aspecto a plantear en la construcción de los modelos a presentar tiene que ver con el criterio fundamental de que los modelos presentados sean excluyentes entre sí. La mutua exclusión no solo tiene que ver con que los modelos presenten características propias y exclusivas sino que den cuenta de la posibilidad de su reconocimiento a partir de la observación empírica. Dado el caso de los modelos normalista instituido y de profesorado instituido hay muchos elementos en común que tienen que ver con una cultura escolar material que se ha ido gestando desde y sobre la base de una misma matriz fundacional normalista en Uruguay. Este hecho puede llegar a hacer pensar que ambos modelos se entrecruzan. Por este motivo, es que tomó también como criterio demarcatorio entre ambos una delimitación cronológica de las instituciones de formación docente en el Uruguay. De esta forma se establece una relación del modelo con el origen socio-histórico dentro del contexto de las grandes reformas educacionales de las que participaron de las instituciones de la formación

docente nacional: los impulsos educacionales entre 1880 y 1930 (modelo normalista instituido); los cambios producidos entre la década del treinta y del ochenta del siglo XX (modelo de profesorado instituido) imbuidos por debates pedagógicos como escolanovismo, la expansión de la matrícula de la educación media, el desarrollismo y el proceso de reforma de iniciado en la década del noventa del siglo XX. Por último, un modelo emergente (modelo emergente instituyente) del siglo XXI que aún no está instituido. Es un modelo que es producto de procesos de innovación educativa y de nuevas formas de la cultura escolar material que recién se están estructurando y re-estructurando. De esta forma se puede hacer referencia a que es posible observar más de un modelo en la evolución de una institución y esos distintos modelos van dejando formas de materialización en las instituciones. El caso de la Formación Docente en Uruguay, no es ajeno a este proceso que es histórico, socio-cultural, político, pedagógico y que es visible en la cultura escolar material.

A partir de los criterios planteados, a continuación se presentan los modelos hallados:

Modelo normalista instituido.- Este modelo se caracteriza principalmente en tener una cultura escolar material con lugares espacio-temporales y objetos tradicionales. Cuando se hace referencia a lo tradicional en la formación docente nacional, básicamente se está vinculando al modelo normalista que tiene su momento fundacional entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Modelo fundacional y aún vigente en las aulas de formación docente. Aulas tradicionales en su forma edilicia principalmente cuadradas, con iluminación a un costado a través de ventanas, una puerta de entrada y salida del salón. Los bancos del aula pueden ser sillas pupitre con posa brazos o sillas y bancos separados. El escritorio del docente enfrentado a los bancos de los estudiantes. Al costado del escritorio docente, la pizarra. De igual manera, los recursos tecnológicos disponibles están cercanos y al alcance solo del docente al frente de la clase. Estas aulas están ubicadas a los costados de corredores que tienen puertas consecutivas que dan el acceso a las clases. A su vez, tanto las aulas como los corredores tienen ornamentación con colorido, formas, diseños y materiales diversos que llama la atención. La cartelera institucional no tiene solo un papel informativo-comunicativo, sino que es elemento decorador institucional y áulico. Muchas veces el resto de los lugares espacio-temporales de la institución también presentan esta

cualidad. Desde la entrada al local institucional, están presentes los objetos-huella sacros. Su simbología, generalmente nacionalista o vinculada a referentes de la Historia de la Educación nacional, está presente con la fuerza que da la cantidad de estos. Pueden ser monumentos, bustos, símbolos patrios, placas de reconocimiento o recordatorios, frases célebres plasmadas en las paredes institucionales. El encierro es otra cualidad presente. Esto significa que en este modelo lo más relevante a nivel institucional es que el espacio dé cumplimiento a lo prescripto por el orden jerárquico. Si un Plan de Estudios establece que los docentes deben reunirse en Salas de Departamento, es imperativo generar ese espacio para dar cumplimiento a lo prescripto. El control posterior de su uso o inclusive si se usa ese lugar especialmente dispuesto no es lo central en este modelo. La normativización institucional va de la mano de la normalización materializada. Los lugares espacio-temporales son distribuidos en función de la norma y de los mandatos más que de las necesidades de los sujetos institucionales. Resulta interesante señalar que más allá de los debates que se llevaron a cabo en el inicio del normalismo, referidos a los pupitres, la iluminación y ventilación que debía haber en las aulas, etc. y que daban cuenta de una marcada preocupación por los alumnos sumados a la gran transformación que implementó el movimiento de la Escuela Nueva que dio lugar a la diversidad de intereses de los alumnos, en la actualidad no parece que esto permanezca como parte de la política educativa nacional. Tampoco se realizan reformas edilicias teniendo en cuenta las demandas de los sujetos. Las reformas edilicias tienen una lógica básicamente de mejora en cuanto a las condiciones de infraestructura, y cuando se hace una gran reforma del local como en el caso de uno de los institutos, se olvidó instalar gabinetes higiénicos en los pasillos que dan acceso a aulas. Por este motivo, los estudiantes tienen que bajar a planta baja o acceder desde la nueva ala del local al edificio original para lograr acceder a un baño. Las oficinas administrativas, de Dirección, Secretaría y Bedelía están dispuestas en lugares espacio-temporales de gran visibilidad e importancia jerárquica en la institución. De esta forma el mensaje de la relevancia de lo burocrático-administrativo en este modelo de la cultura escolar material es claro. La entrada y salida institucional es de gran relevancia, pues tienen la simbología de representar el ingreso y el egreso a un espacio-tiempo de encierro mandado, cristalizado a través de sus objetos y de su materialidad para reproducir un mandato fundacional. En este caso, el normalista.

Dentro de este modelo se pueden ubicar los casos de los institutos de la

formación magisterial exclusivamente (UA1) y de formación magisterial y de profesorado (UA3). El caso de la UA1 es paradigmático. En cuanto al caso de la UA3 resulta interesante señalar que a pesar de que la oferta educativa es doble (magisterio y profesorado) predomina la formación magisterial sobre las características de la cultura material del profesorado. Es que la táctica escolar normalista se tornó hegemónica y se extendió a otros tipos de instituciones. En el Uruguay inclusive alcanzó la formación del profesorado más allá de su origen vinculado a la universidad. Se puede pensar que la formación de maestros a nivel nacional es primogénita a nivel histórico y referente en el interior del país. La fuerza fundacional de su contrato fundacional es tal que logra teñir a la formación del profesorado. Es la táctica escolar normalista que estableció regulaciones uniformizantes para el uso del espacio y del tiempo escolares. A su vez, si se recurre al dato histórico de la creación de esta formación mixta en esa ciudad del interior (tal como fue explicado en esta tesis), quien fue la ideóloga, promotora y donante del local que actualmente es el edificio de este instituto es una Inspectora Departamental de la Enseñanza Primaria. Esta impronta simbólica ha alcanzado la materialidad hasta el siglo XXI.

Modelo de profesorado instituido.- En este modelo está presente principalmente lo espacio-temporal visible en una cultura escolar material con lugares y objetos que en términos generales se pueden caracterizar por su sobriedad y sencillez a diferencia del modelo anterior. A pesar de que el formato de las aulas es el tradicional, la disposición de estas y el uso que se hace del lugar como de los objetos en ellas varía de acuerdo a cada clase. Los objetos tradicionales están presentes pero su utilidad predomina sobre su carga simbólica (por ejemplo, las vitrinas de los laboratorios de Ciencias Naturales). La fuerza simbólica de lo tradicional en la materialidad no es una cualidad que sobresalga. Asimismo, parece estar presente una estética austera propia del normalismo en la ornamentación de los lugares y en la elaboración de los objetos dispuestos. La cartelería elaborada por mandato institucional tiene una finalidad informativa y comunicativa y está elaborada de forma cuidadosa y sencilla. Los objetos sacros están ubicados en la institución en lugares poco visibles o inclusive invisibles para los sujetos. Su fuerza simbólica está diluida entre otros objetos dispuestos de mayor interés para los sujetos. La cartelería sobre las paredes de los corredores de acceso a las aulas es elaborada por estudiantes que le dan una estética de contenido militante con mensajes con colores y formas con el fin de llamar la atención a los sujetos institucionales. Es una forma de

habitar el espacio transformándolo en lugar. El modelo fundacional del profesorado es universitario (tal como fue presentado en esta tesis). A partir de este surgió el Consejo de Enseñanza Secundaria con los liceos. Estas instituciones liceales, aún en la actualidad, presentan aulas tradicionales, con estructura arquitectónica “panóptica” y con espacios físicos de entrada de tamaños importantes en los que se ubican la Dirección, Bedelía y las oficinas administrativas. Esta estructura de entrada y salida institucional es el modelo fundacional de cultura escolar material que se reproduce en este modelo de profesorado instituido. Los laboratorios de Ciencias Naturales, generalmente tienen un lugar protagónico a nivel institucional. Las Ciencias Naturales, que responden a una lógica científica positivista desde el modelo material universitario original, de alguna forma estructuran la cultura escolar material de estas instituciones de formación de profesores. Los corredores son lugares espacio-temporales ocupados por objetos dispuestos que “sacan” las clases del aula. Hasta los bancos pupitre son sacados del aula hacia los corredores. El encierro no es áulico sino institucional. Esto significa que en este modelo lo más relevante es la institución propiamente dicha, con su carga simbólica desde su materialidad y no tanto el mandato prescripto por orden jerárquico. Ahora bien, esto no habilita a afirmar que hay normativización institucional ni normalización materializada. El contrato fundacional que está presente en las instituciones de la formación de profesorado es de reproducción de formación profesional con toda la sobriedad y la racionalidad institucional característica de la corriente positivista hegemónica en la Ciencia desde el siglo XIX y que ha alcanzado la materialidad que esto supone. Los laboratorios con un alto nivel de equipamiento en cuanto a materiales, bibliografía y disponibilidad espacial para su uso son quizás una de las características de este modelo cuyo énfasis de enseñanza está puesto en lo disciplinar.

Dentro de este modelo se pueden ubicar los casos del instituto y el centro de formación de profesorado de Montevideo y del interior del país (UA2 y UA4), respectivamente. El caso de Montevideo es paradigmático. El caso ubicado en una ciudad del interior del país se puede establecer que se ajusta a las cualidades de este modelo, más aún si se considera que este edificio fue construido especialmente para ser centro de formación de profesores. Este caso, agrega, el componente material de las residencias estudiantiles. Si se observa detenidamente su materialidad, queda en evidencia la sobriedad y casi podría hacerse referencia a una austeridad para la

convivencia entre estudiantes. La cultura escolar material se reproduce en la cultura material de residencia estudiantil a través de la cotidianeidad de la convivencia más allá del edificio central.

Modelo emergente instituyente.- Este modelo se caracteriza por no ser observable de forma directa. Es quizás esta su principal cualidad. En su carácter de instituyente, responde a un proceso de hibridación (García Canclini, 1990) de los dos modelos instituidos con elementos en su materialidad potencial que están presentes tímidamente en la cultura escolar. En este modelo, se da cuenta de lo emergente porque no ha logrado aún institucionalizarse. No obstante, como instituyente, tiene la fuerza necesaria para hacer el continuo reclamo de presencia en la materialidad. Más que dar características del modelo en sí, corresponde señalar algunos de los elementos que posibilitaron, mediante el registro fotográfico, de su identificación. En cuanto a los objetos:

- objetos dispuestos de forma no regular y que hacen caso omiso a los objetos sacros, como por ejemplo carteleras móviles colocadas delante de objetos sacros inclusive ocultándolos sin querer,
- objetos dispuestos con mensajes que poco tienen que ver con la información o comunicación institucional, como por ejemplo objetos con anuncios vinculados a invitaciones a fiestas o inclusive reuniones por temáticas ajenas a lo institucional,
- objetos dispuestos apropiados por los estudiantes,
- ubicación de objetos que no guardan relación con los fines institucionales de lugares espacio-temporales donde son ubicados,
- objetos tecnológicos del siglo XXI de libre disponibilidad para los sujetos,
- desorden en la presentación de ciertos objetos que se supone tienen un formato de orden y regulación institucional.

En cuanto a los lugares espacio-temporales:

- no-lugares que pasan a ser lugares antropológicos a nivel institucional como resultado de la apropiación de los sujetos institucionales de estos por

ejemplo a través de intervenciones por expresión artística,

- aulas con usos múltiples,
- disposición de usos diversos de ciertos espacios que originalmente fueron contruidos con fines muy específicos,
- lugares de entradas y salidas re-conceptualizados en cuanto a su formato,
- surgimiento de lugares espacio-temporales dentro de las instituciones y centro nuevos, producto de innovaciones o reformas educativas,
- formatos edilicio-arquitectónicos panópticos y de encierro que de hecho a partir de su uso no representan una cultura escolar que responda al modelo panóptico y mucho menos de encierro, pues la institución se abre al mundo exterior.

Este modelo emergente instituyente es transversal a todos los casos estudiados, pues cada uno de ellos presenta objetos o lugares que tienen estas cualidades. Estas dan cuenta de una fuerte dinámica al interior de las instituciones y centro de Formación Docente en el Uruguay a principios del siglo XXI. Esta dinámica mencionada se comienza a plasmar en la materialidad institucional, dejando huellas que pueden llegar a institucionalizarse.

5.2. Algunas reflexiones acerca de los modelos propuestos

La identificación de estos modelos de cultura escolar material de la Formación Docente magisterial y de profesorado del Uruguay de principios del siglo XXI no pretende de forma alguna ser exhaustiva. Estos modelos han sido identificados a partir de los casos seleccionados y podrían variar si otros fuesen los casos considerados. No obstante, en esta tesis se pretende dar cuenta de las permanencias y los cambios en tal cultura escolar material. Transformaciones que pueden dar origen a mediano o largo plazo a una nueva cultura escolar material, y por ende, a una nueva cultura escolar de la Formación Docente uruguaya. Tal como lo establece Gonçalves Vidal:

No desafio de compreender a conformação da cultura escolar em suas diferentes dimensões, síndrônicas e diacrônicas, é essencial distinguir os modos como ela se manifesta nos objetos produzidos pela e para a escola e nas práticas instaladas no seu interior pela ação dos sujeitos escolares (Gonçalves Vidal, 2009: 30).

Existe una relación estrecha entre la cultura escolar y la materialidad en las

instituciones educativas. Esta relación es tan profunda desde el punto de vista ontológico que se podría decir que supera lo que se entiende por implicancia. Es una relación dialéctica que integra la teoría y la práctica educativas en su sentido más amplio. Si se toma la relación teoría-práctica como dialéctica, que es como está presente en esta tesis, vale dedicar un momento a la reflexión de cómo esta relación se refleja en la dialéctica entre cultura escolar y materialidad en las instituciones educativas. En este sentido se adhiere a la concepción de Carr y Kemmis (1988) acerca de la relación teoría-práctica como superadora de la visión positivista y de la interpretativa que coinciden que la teoría orienta la práctica. En el primer caso, la ilumina, y la práctica es imposible de llevarse adelante si previamente no hay conocimiento teórico. La segunda presenta una relación sin secuencia temporal pero de alguna forma sigue afirmando que la práctica es guiada de forma constante por la teoría. En cambio, en esta tesis se considera que:

Una “práctica”, por consiguiente, no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la “teoría” y al cual pueda aplicarse una “teoría”. En realidad todas las prácticas, como todas las observaciones, incorporan algo de “teoría” y eso es tan cierto para las prácticas de las empresas teóricas, como para las empresas propiamente “prácticas” como la enseñanza... Las creencias simétricas de que todo “lo teórico” es no práctico y todo “lo práctico” es no teórico, son, por tanto, completamente erróneas (Carr y Kemmis, 1988: 126).

El hiato entre la teoría y la práctica es producto de una concepción no dialéctica de tal relación y puede alcanzar todos los problemas de investigación educativa. Por este motivo, en esta tesis, a través de los modelos de cultura escolar material de Formación Docente magisterial y profesorado, se pretendió poner de manifiesto tal relación dialéctica. Una dialéctica que deviene en permanencias que otorgan sentido y significados a los haceres escolares por parte de todos los sujetos involucrados y que se producen y reproducen de forma continua. Existen aspectos perennes de la cultura escolar que como Gonçalves Vidal (2009) establece, son quizás el primer dato a observar de todo registro fotográfico de la cultura escolar material. Las permanencias estructurantes de la organización escolar es quizás la primera comprobación empírica. Es la verificación a través de la fotografía de un proceso de producción-reproducción de una materialidad escolar que perdura en el espacio-tiempo escolar. El punto clave es alcanzar a comprender la dialéctica que genera este proceso y que casi de forma imperceptible institucionaliza las permanencias en la cultura escolar. Al observar la cotidianeidad en lo escolar, se percibe que, muchas veces, la cultura escolar tiene

permeabilidad al cambio, a decir de Frigerio:

La reconfiguración de los escenarios es siempre permanente, pero no siempre se visualiza, y cuando se la observa puede ofrecer sólo pequeñas y ligeras transformaciones o presentar cambios radicales... Lo viejo y lo nuevo conviven, dialogan, disputan, se alían, se proponen como brecha, como continuidad, se ignoran y se reconocen como acontecimientos que se afectan (Frigerio, 2013: 330).

Transformaciones que al tiempo pasan a ser estables. Por lo tanto, el signo de cambio es en sí mismo otra de las persistencias en el espacio-tiempo escolar. Al mismo tiempo, se comienzan a gestar más profundas transformaciones. Este tipo de cambios involucran a los sujetos y sus acciones dentro del espacio-tiempo escolar, pero no dejan en situación ajena a la materialidad. Esta percepción de una relación dialéctica entre lo material y lo simbólico que se dan en el espacio-tiempo escolar, trasciende lo meramente observable, alcanzando el nivel de una concepción onto-epistémica de la cultura escolar. En este sentido Gonçalves Vidal (2010) aporta que la cultura escolar se plasma a través de “prácticas escriturarias y no escriturarias (oral o corpórea)”. Estas prácticas son reflejo de los dispositivos vinculados a las prácticas educativas en las que está presente la materialidad como elemento estructurante y estructurador principal de la posibilidad del cambio escolar. De todo este proceso no escapa la Formación Docente uruguaya; todo lo contrario, la formación magisterial y de profesorado puede llegar a ser de los ejemplos con mayores evidencias empíricas. Por este motivo es que se pueden presentar algunas reflexiones producto del análisis de resultados en función de los modelos planteados.

5.2.1. La estructuración dialéctica entre la cultura escolar material y la cultura escolar de la Formación Docente: hibridación cultural y estética emergente

Quizás resulte reiterativo, pero es tal la relevancia de este concepto que nuevamente se presenta: La institución educativa ha dejado para la Humanidad un legado material que refleja toda una cultura escolar empírica vinculada al trabajo de enseñar, a la relación pedagógica, a la práctica educativa que trasciende la práctica docente áulica, y a todo lo relativo a la forma escolar que alcanza los discursos teóricos e inclusive normativos acerca de la educación formal institucionalizada desde su origen hasta el siglo XXI. No obstante, “la institucionalización no es un proceso irreversible, a pesar de que las instituciones, una vez formadas, tienden a persistir” (Berger y Luckmann, 1997:107), y en este sentido, de acuerdo a ciertas razones socio-históricas,

las acciones institucionalizadas pueden permanecer, disminuir o inclusive, cambiar. Cada biografía institucional subjetiva tiene sus propios sentidos, significados y realizaciones. Cabe recordar que, tal como establecen Berger y Luckmann (1997) las instituciones –y no escapan a ello las instituciones educativas-, tienen un doble sentido: subjetivo y objetivo a la vez. El sentido subjetivo institucional otorga el intersticio para que surja el accionar novedoso, y a veces tímidamente presente, que puede ir gestándose en nuevos modelos institucionales con carácter instituyente. Estos pueden presentarse inicialmente como invisibles o invisibilizados por los modelos institucionales instituidos. Otras veces, son producto de conflictos intra-institucionales o directamente generan conflictos a nivel institucional. Generalmente, estos nuevos modelos van configurando nuevas culturas escolares que rompen con los mandatos fundacionales institucionales de origen histórico. De esta forma se van conformando pequeños focos de gestación innovadora que rompe con la cultura escolar hegemónica de la institución educativa. El pasaje de esta nueva cultura escolar incipiente desde lo subjetivo hacia lo objetivo requiere de un proceso de objetivación institucional. En esta tesis queda bastante claro el predominio de la permanencia sobre lo nuevo que emerge en la cultura escolar material. No obstante, esto no significa que no esté presente lo nuevo desde lo intersticial de lo existente instituido. Quizás se esté transitando por el proceso llamado “reificación” que tal cual explican Berger y Luckmann (1997) implica que los sujetos tomen conciencia que se ha creado un nuevo modelo, en este caso de cultura escolar, por parte de ellos mismos. “Debe destacarse que la reificación es una modalidad de la conciencia, más exactamente una modalidad de la objetivación del mundo humano que realiza el hombre (Berger y Luckmann, 1997: 117). De esta forma, el nuevo modelo pasa a reificarse en tanto cultura escolar que coexiste como otra cultura escolar posible. Quizás sea, por qué no, lo que está ocurriendo en la Formación Docente de maestros y profesores a nivel nacional. De forma lenta y paulatina se ha ido manifestando un nuevo modelo emergente instituyente con carácter híbrido de los modelos hegemónicos de cultura escolar material de formación magisterial y profesorado que han estado instituidos desde el siglo XIX. En este nuevo modelo aparecen: nuevos objetos dispuestos o los mismos del modelo instituido pero dispuestos de manera diferente, con una nueva lógica de organización de los espacios institucionales. Surge una nueva valoración de los objetos sacros como parte de la estética institucional. Emerge una nueva estética escolar que la hemos dado a llamar “estética militante” en tanto la forma

de presentar estéticamente sus mensajes poco tiene que ver con el estilo tradicional de la información o comunicación institucional, pasando a un estilo innovador que conjuga nuevas formas y colores para atraer a los sujetos hacia un mensaje de compromiso con lo que ocurre en la institución. Es una muestra de que la participación estudiantil y sus apreciaciones sobre los distintos elementos de la vida institucional fueron siendo incluidos en instituciones que no tenían esa característica en sus orígenes. Es decir, este nuevo modelo de cultura escolar material va de la mano con un fuerte proceso de apropiación estudiantil de espacios escolares que tienen una finalidad definida en su creación. Los estudiantes le van otorgando forma y significado a partir de un uso que ellos mismos le otorgan de manera disruptiva. La presencia de objetos de tecnología del siglo XXI con libre disponibilidad para todos los sujetos de la institución educativa como parte de una forma de ser, actuar y sentir que es mediada no solo por la presencialidad. En cuanto a los lugares espacio-temporales, surgen “lugares antropológicos” como aquellos “...que ocupan los nativos que en él viven, trabajan, lo defienden, marcan sus puntos fuertes” (Augé, 1998: 149). De esta forma ciertos espacios que antes se los percibían como no-lugares, por ejemplo, corredores y de entradas y salidas institucionales. Las aulas pasan a tener usos múltiples: son aulas taller, lugares de encuentros informales, lugares para reuniones gremiales e inclusive ofician de lugar para almorzar en grupos. Es decir, que la gramática escolar instituida a partir de la cual los lugares estaban dados con sus fines y significados objetivados históricamente se rompe por parte de una lógica distinta desde una forma escolar que se estructura y re-estructura desde una cultura escolar material con permanencias pero también con cambios. De esta manera, se fue gestando dentro de las instituciones de formación de magisterio y de profesorado, casi sin que nos demos cuenta, un modelo emergente instituyente de cultura escolar material.

Se puede hacer referencia a una fuerte dinámica al interior de las instituciones y centro de Formación Docente en el Uruguay a principios del siglo XXI. Esta dinámica se ha ido plasmando en la materialidad institucional y ha ido dejando huellas que pueden llegar a institucionalizarse, e inclusive legitimarse a largo plazo. Una dinámica que a su vez da cuenta de instituciones educativas que no están ajenas a lo que ocurre en el exterior de ellas. Dinámica que sintetiza, conjuga, articula lo interior con lo exterior. A decir de Martínez Boom (2010) “una forma que cambia su forma” (p. 45). Tal como él lo explica el tiempo-espacio escolar se ha vuelto poroso como producto que ya no se

educa en espacios cerrados. Lo cerrado del recinto escolar en el siglo XXI se ha transformado en una ilusión óptica arraigada en un modelo tradicional de proceso de escolarización cerrado. Otros espacios han ingresado a las instituciones educativas, y las instituciones de formación docente no son una excepción a este proceso. La familia, el trabajo, la calle, los grupos de jóvenes, los profesionales, los medios de comunicación se han ido abriendo camino desde fuera hacia adentro de las instituciones educativas y van tiñéndolas desde lo simbólico hasta su cultura material:

No solo el espacio se abre, el tiempo de la escuela moderna es minado. No significa que desaparezca el horario, que representa tal vez su mejor modulación, sino que asistimos hoy a unos procesos educativos que ya no tienen un tiempo definido. La educación actual se adjetiva como permanente y su duración se extiende a lo largo de la vida (comienza incluso antes de nacer y sube hasta niveles posdoctorales). (Martínez Boom, 2010: 46)

De esta forma se ha ido gestando intra y extra muros una nueva cultura escolar material en la formación docente uruguaya que coexiste con el modelo instituido que responde al sistema educativo nacional como espacio público normalizado, y por lo tanto homogeneizador “con un discurso de modernización cosmopolita” (Pineau, 2019: 152). Inclusive se puede afirmar que es un modelo transversal al mandato fundacional normalista magisterial y al origen de la especialización disciplinaria del profesorado, cada uno con sus matrices de materialidad específicas. Representa un nuevo modelo de cultura escolar material que requiere para ser visibilizado: reconocimiento de su valor patrimonial, de su propia estética y del registro fotográfico. Un proceso de visibilización que cobra sentido a partir de la posible relación entre la materialidad escolar y la experiencia educativa. Una relación que no es lineal y es muy compleja. Quizá haya llegado el momento de observar detenidamente esta relación para lograr profundizar en su alcance. El carácter silencioso de la cultura escolar material no implica necesariamente que no tenga articulación con un conjunto de formas simbólicas. Tal como lo expresa Martínez Boom (2012): “Asumir la relación arquitectura / educación desprovista de anclaje político e histórico sería reducir sus posibilidades a simple ornato, funcionalidad, quietud y adecuación” (p. 4). Más allá de que a simple vista el orden material y orden simbólico en la cultura escolar aparentan estar desacoplados, y cada uno de ellos, solo tienen sentido por separado, se podría afirmar que todo pareciera indicar que proyecto pedagógico y proyecto de la materialidad escolar presentan un vínculo tan estrecho que se expresa en la praxis educativa cotidiana. En el caso de la

Formación Docente nacional, estas reflexiones acerca de la relación intrínseca cultura escolar material y simbólica cobran significados que alcanzan inclusive la reproducción y gestación de modelos de cultura material que caracterizan y distinguen la cultura escolar material magisterial y de profesorado. De esta forma, a partir de la estructuración dialéctica entre la cultura escolar y la cultura escolar material es que surgen posibles procesos de hibridación cultural y expresiones estéticas que son reflejo de nuevas sensibilidades latentes.

El encuentro entre el interior y el exterior de las instituciones educativas pueden llegar a encontrarse y de este encuentro surge, muchas veces, lo común. Lo común posibilita la conexión del mundo educativo formal con lo cotidiano exterior. Cuando esta conexión se da en la formación docente cobra un significado que trasciende lo institucional formativo. Porque si se considera la conceptualización de Southwell (2019) de la formación docente que “incluye la preparación sistemática e inicial para el ejercicio de la enseñanza en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, que otorga un título que habilita para el ejercicio profesional dentro de un marco institucional”, la conexión adquiere gran relevancia. El futuro docente, en su formación inicial, requiere de este encuentro con el mundo exterior desde su ser formándose. Este encuentro puede llegar a definir apropiaciones de espacios futuros en su práctica educativa en escuelas e instituciones de nivel secundario o medio. Su aproximación al otro -entendido como el que está fuera de la institución o centro de formación docente-, le destraba posibilidades de comunicación que pueden llegar a plasmarse en teoría-prácticas educativas innovadoras de la cultura escolar material. Porque tal como se presentó en esta tesis la materialidad tiene una estética que requiere ser recuperada dado que estética y materialidad se potencian, se nutren, se producen mutuamente. Rancière (2014) entiende, en este sentido, que el objeto de reflexión de la estética debiera focalizarse en abordar lo sensible en su distribución que implica lo común y lo exclusivo. Lo común construye identidad pues colabora con las formas de percepción de formas, espacios, tiempos, sentidos compartidos de la materialidad. Supone, pues, una política de la estética que es de gran importancia desarrollar en la formación docente. Una cultura estética propia que conecta la cultura escolar con la cultura y las subculturas de la sociedad toda. Su alcance, implicancia y posibilidad de cambios para los sistemas educativos podría no tener límites. De esta manera se desobturaría la estética escolar “comprendida como el registro escolar destinado a la educación de los sentidos para la

formación de sensibilidades colectivas” (Pineau, 2018: 28). Construye y reconstruye la cultura escolar, la impregna, y sale hacia el exterior para expandirse y volver nuevamente a la institución educativa. Así como es una de tantas organizadoras del tránsito por las instituciones educativas, también es parte de la cultura escolar material. Sabe de las permanencias y de los cambios a nivel individual y colectivo integrando el pasado, el presente y el futuro. Por lo tanto, su carga material está impregnada de carga simbólica. Los estudiantes de la institución educativa de formación docente pueden llegar a ser portavoces de esta estética escolar en el nivel primario y medio. Ellos van y vienen, circulan por instituciones educativas, caminan por las calles de la ciudad como portavoces vivientes de la cultura escolar material que viven. Para que esto ocurra de forma consciente se requiere visibilización de la materialidad escolar y de la estética escolar en todas sus dimensiones, incluidas la ética y la política. Tal como lo explica Serra (2018) se ha investigado y comprobado en la historia de la educación cómo las matrices de la escolaridad moderna se materializan en la trama urbana. Es la dialéctica interior-exterior de las instituciones educativas. Lo cultura escolar material con lo espacio-temporal, el mobiliario, la ventilación e iluminación de las aulas, etc. ha alcanzado lo socio-urbano. Lo patrimonial de la materialidad escolar alcanza lo social y viceversa. En este encuentro es que se rompe con la concepción del edificio escolar como espacio de encierro. Los modelos propuestos en esta tesis sobre la cultura escolar de la Formación Docente en Uruguay tienen entre sus categorías de análisis el espacio de encierro. Ahora bien, ¿qué ocurre si se comienza a entender que tal espacio no es precisamente de encierro sino de delimitación para lograr construir una cultura escolar material propia, que, posteriormente se va a compartir con el otro del exterior institucional? Esta ruptura de visión tradicional de la institución educativa como espacio de encierro en el Uruguay ya fue planteada por Santos (2010: 72)

Pensar la escuela hoy implica algunas miradas al pasado, a aquella escuela pública uruguaya de hace un siglo, para dar cuenta de las transformaciones y permanencias; a la relación entre lo político y lo cotidiano de la que dábamos cuenta en la primera década del siglo XX, y a los conceptos y principios que construyeron la pedagogía nacional... Esto nos lleva a la necesidad de renunciar a ciertas prácticas conservadoras que, si bien son producto de la tradición histórica y se han naturalizado en la esencia de la escuela, hoy claramente responden a otra escuela y a otra sociedad... Diversificación que necesita desestructurar los espacios, tiempos y recursos educativos,

haciendo de la escuela un ámbito más abierto, donde las decisiones profesionales de los docentes tengan lugar con menos condicionamientos a priori; incluso el pautado por el currículo que, aunque establezca el marco general, necesita ser desarmado y rearmado a partir de esas decisiones, haciendo que el saber se aleje de las estructuras formateadas en que viene dado. Estos procesos abren espacios para que se generen hibridaciones culturales que son expresión de lo nuevo, lo diverso, lo no esperado, lo insospechado, lo latente, lo escondido dentro de lo perdurable.

La ruptura con este encierro trasciende la materialidad y las relaciones institución educativa-comunidad, y alcanza un nivel ontológico de conceptualización de la cultura escolar de la formación docente. El patrimonio cultural que rescata, revive, mantiene vigente la constante relación temporal (pasado-presente-futuro) de las instituciones educativas es un componente clave para lograr comprender cómo se va estructurando y re-estructurando la cultura escolar material y por ende, la cultura escolar. La educación patrimonial representa una forma de “circulación del conocimiento social en la doble hermenéutica” planteada por Giddens (1994: 59). Esto supone una forma reflexiva que tiene la misma cultura escolar de ir en forma de espiral ascendente dialéctico marcando la estructuración entre la cultura escolar material y la cultura escolar. La reflexividad entendida como forma de ir sobre sí misma a partir del estudio y análisis de los propios sujetos involucrados en el sistema educativo, que posteriormente vuelcan en las comunidades educativas de referencias los resultados de sus indagaciones sistemáticas. Las relaciones entre cultura escolar, cultura escolar material y cultura estética, se conjugan en el planteo de Escolano Benito (2000) cuando refiere a la constitución de espacios de memoria que no solo contienen las particularidades de la cultura escolar sino que van conformando su identidad socio-histórica.

5.2.2. Del valor patrimonial y del registro fotográfico de la cultura escolar material

Ahora bien, tal nuevo modelo de cultura escolar material que presenta elementos emergentes, y que tiene elementos de hibridación cultural, por lo tanto, incipiente en la Formación Docente nacional, está dejando huella como materialidad visible a nivel institucional. Se puede afirmar que es producto de prácticas educativas que llevan adelante los sujetos institucionales Tal como lo expresa Escolano Benito: “En estas

materialidades están impresas las prácticas de la cultura empírica y el *habitus* del oficio de enseñante, y también están implícitos los discursos y planteamientos teóricos que gobernaron su diseño y sus usos” (2010a: 17-18). Surge así la relevancia de los objetos-huella como indicadores sustantivos de las permanencias y los cambios en la cultura escolar material. Los viejos y nuevos objetos-huella (Sacchetto y Torrents, 1986) dan cuenta de una cultura escolar material histórica de la institución educativa en la que lo que acaece (interacciones sociales, relaciones pedagógicas, prácticas educativas) tiene la constante intervención de tal materialidad. Es que el objeto-huella en cuanto informador no solo representa una marca o señal, sino que ha ido configurando la producción y reproducción de un poder narrativo que se refleja en la construcción de relatos acerca de lo escolar y su forma. Cabe recordar el ejemplo mencionado en esta tesis del estudio realizado por Rockwell (1995) acerca de la construcción de cercos, paredes y llaves en las escuelas rurales de mexicanas. En este estudio de tipo etnográfico, tal como lo explica Southwell (2009, p. 174), la pedagoga mexicana halla conflictos entre las comunidades indígenas y el Estado nacional mexicano en relación a la pertenencia de la escuela, su uso comunal y la inclusión de las familias y comunidades locales. Las discusiones que llegaban a tribunales eran sobre la posesión de las llaves de la escuela y quién y cuándo podían usar el espacio común. La escuela, que era estatal, se presentaba como un agente civilizador externo y superior, racional, integradora a la sociedad nacional de sujetos a los que se les expropiaba territorios, saberes y su participación activa. El adentro versus el afuera (de la escuela) en ese contexto socio-histórico eran asociados con barbarie versus civilización, lo conservador versus lo transformador (del Estado a través de la escuela). Los cercos, paredes y llaves de estos espacios escolares eran objetos informadores de una realidad social, cultural, histórica y política. El conjunto de objetos-fuente requieren ser visibilizados y valorados en su justo sentido. No representan solo objetos que llegan al presente del pasado y que deben ser cuidados como patrimonio quieto de lo que fue o sigue siendo la cultura escolar material. La posibilidad del desarrollo del descifrado de las señales que brindan es su valor mayor en términos históricos, sociales, pedagógicos, políticos e inclusive éticos. Su conservación en tanto datos empíricos llega hasta lo ético en tanto involucra el respeto por lo que fue y sigue siendo más allá del juego de interpretaciones posibles que realicen los investigadores. En términos de Escolano Benito: “El acercamiento a los objetos de la cultura material de la escuela se concreta en este juego de silencios y palabras, de

hipótesis y lecturas, de interpretaciones compartidas o debatidas” (2010a: 21). Es que como él explica la aproximación a un objeto-huella no es ex novo (como si fuera la primera vez). Las miradas e interpretaciones de los objetos vienen con la carga subjetiva de quien observa, analiza e interpreta. El sujeto observador incide en el objeto observado. Cuando el objeto-huella es escolar y el observador es profesional de la educación, su formación y experiencia, su *habitus* profesional docente queda impreso en la observación. Esto no significa que está invalidada la interpretación, pero la conciencia de esta subjetividad es muy relevante tenerla. El acercamiento al objeto informador es desde la memoria del observador. Esta memoria-sujeto se encuentra con la memoria-objeto. Esta conjunción genera un producto de la memoria social interpretada que tiene valor patrimonial socio-histórico cultural. Este proceso tiene un gran valor onto-epistémico para el estudio de la cultura escolar material: “La aproximación empírica y hermenéutica a la cultura material comporta pues consecuencias educativas. Ella puede constituirse en una vía ordenada al logro de lo que hemos venido llamando educación histórica de los sujetos y de los colectivos” (Escolano Benito, 2010a: 25). En este sentido, se puede hacer referencia a la importancia del desarrollo de una educación patrimonial. Esta, de alguna forma, implicaría “...una nueva acreditación de la cultura material como creación, y también como categoría disciplinaria, más allá de su valoración instrumental” (Escolano Benito, 2010b: 48). Porque de alguna manera la materialidad en las instituciones educativas ha formado parte de la “caja negra” de la cultura escolar que aún falta por abrir de forma completa. Las instituciones y centros encargados de la formación docente no escapan a esta invisibilización de la materialidad persistente en el tiempo. Una cultura escolar material que no solo supone objetos y lugares espacio-temporales a estudiar, sino su vínculo teórico-práctico con las relaciones de producción pedagógicas y las prácticas educativas en la formación de los futuros docentes. Tantas veces, estos lugares espacio-temporales y objetos de la cultura escolar material están frente a nuestros ojos y ni siquiera los registramos. Su naturalización es tal que no es posible siquiera lograr el paso inicial de la visibilización: darse cuenta que está lo material. Cabe tomar el espacio dispuesto trabajado por Augustowsky (2001; 2008c; 2010; 2016) como ejemplo para dar cuenta de la posibilidad de abrir la “caja negra” de la cultura escolar material:

La pared, esta parte de espacio escolar que tiene como virtud principal sus múltiples posibilidades para ser modificada y reinventada, puede ser empleada para “reproducirse

a sí misma o para ampliar los horizontes de la escuela y establecer un diálogo enriquecedor entre la cultura escolar y otros mundos (Augustowsky, 2001: 45).

Es un espacio de negociación entre todos los sujetos de la institución educativa, y por qué no de toda la comunidad social. Es la oportunidad del encuentro entre el mundo formal de la Formación Docente institucionalizada y el mundo exterior a sus instituciones. Cobra relevancia la reconfiguración de la idea de muro. La institución que se abre al mundo exterior. El aula sin paredes que se extiende al ambiente. El muro que puede dejar de ser tal. Las paredes institucionales no cuentan ya para aislar del mundo exterior. Surgen umbrales que delimitan territorios y a la vez los vinculan. Los territorios de las instituciones escolares a veces se delimitan por las paredes de los edificios escolares. No obstante, existe el umbral. “Estar en el umbral es un estar entre. Por ello, el umbral a la vez que delimita el territorio también representa la posibilidad de vinculación, de comunicación, de tejido entre territorios” (Castro, 2015: 134). Estos umbrales pueden ser traspasados o atravesados. Y estos procesos de traspaso de umbrales simbólicos tienen una contracara en la materialidad. Surgen así nuevos modos de pensar en la circulación por el espacio escolar. Tal como explica Serra (2018) a lo largo del siglo XX, muchos edificios plantearon desde lo arquitectónico una ruptura de esa idea de muro (material) a través de paredes transparentes, porosas, flexibles y móviles. Los muros fueron interpelados desde múltiples dimensiones alcanzando las instituciones educativas. Es que tal como lo expresa Bosch (2009) las paredes, en tanto muros, están para ser destruidas, atravesadas de alguna manera que diluya los límites entre el adentro y el afuera, generando un espacio de encuentro. Las instituciones escolares no ajenas a este proceso de abrir lo cerrado, romper con lo que obstruye, son un reflejo de procesos sociales que dan cuenta de encuentros entre lo pedagógico y lo social. Umbrales que son traspasados inclusive materialmente a través de la ruptura de los muros y paredes escolares.

En este sentido, es que el reconocimiento del sentido patrimonial de la materialidad escolar es sustantivo. De esta forma se puede alcanzar el nivel “alegórico” al que Augustowsky también hace referencia. La pared alegórica es aquella que hace viviente una tradición, una forma de ser histórica que conjuga lo exterior y lo interior de la cultura escolar y extra escolar. Esta pared alegórica no es ajena a la gestación de una cultura estética propia que conecta el interior con el exterior institucional generándose bienes patrimoniales. En tal sentido, concepto de patrimonio se asocia al de identidad, y

de alguna manera tiene implicancias para la formación docente en tanto proceso de producción y reproducción de la cultura escolar. La materialidad, con sus objetos y sus lugares espacio-temporales, de los institutos de formación docente se podría afirmar que gestan la identidad del futuro maestro o profesor. Lo material de la cultura escolar merece ser rescatado, conservado, difundido y atendido como productor de identidad narrativa docente. De alguna forma esta tesis pretende colaborar con esta concepción de la cultura escolar material en tanto patrimonio cultural nacional (que a la vez está internacionalmente construido). Por ende, de alguna forma también, alentar a que la política educativa nacional incorpore la educación patrimonial como uno de sus ejes temáticos transversales. El patrimonio en sí mismo y la educación patrimonial son fundamentales para lograr la constitución de una identidad compartida de la formación docente nacional. Lo que, a su vez, trasciende el sistema educativo y pasa a ser de relevancia para el sistema social uruguayo como un todo que merece ser salvaguardado.

En términos pedagógicos-históricos, cuando se piensan innovaciones o reformas educativas desde una política educativa estatal, estos bienes patrimoniales enseñables también representan la “sabiduría práctica” de los docentes (Tyack y Cuban, 2001: 165). Tal como lo dice diáfano Puiggrós: “La pregunta sobre la Nación y la pregunta sobre la escuela están ligadas” (2019: 48). El sistema educativo, articulación de instituciones escolares de distintos nivel y modalidad, nacido en América Latina se completó y pobló siguiendo el compás del Estado-nación. El punto clave es que la política educativa estatal no siempre coincide con la política educativa de gobierno, y las decisiones pueden llegar o no a afectar el patrimonio de la cultura escolar material:

El territorio educativo es objeto de atención por algunos gobiernos y de maltratos por muchos. Se construyen escuelas o se dejan morir los edificios. Reparar es una empresa difícil y comprometida pues requiere tocar intereses de las empresas proveedoras de servicios esenciales, revisar contratos, privilegios. Pero el arreglo de las escuelas actúa subjetivamente sobre la comunidad educativa, habilita lo propio a ser valorado, proporciona un hábitat desde el cual la inventiva puede superar la queja eterna o la melancolía (Puiggrós, 2019: 39).

La clave de este sustantivo aporte teórico está en llegar a comprender que la materialidad en tanto parte de la cultura escolar es un bien patrimonial que pasa de generación en generación. La forma en que tal pasaje se da va condicionando la estructuración de la cultura escolar material. Esta, que a su vez, se va estructurando y re-estructurando a partir de las acciones de los sujetos institucionales no tendría que ser

objeto de indiferencia en las políticas educativas. Estas tendrían que tenerlas en cuenta dado que son parte de la cultura escolar como patrimonio nacional. Si a su vez, se lograra comprender que la materialidad es quizás una de las formas más visibles de la presencia de la escolaridad en la sociedad, y que por lo tanto su presencia representa la posibilidad erguida arquitectónicamente de la cultura escolar, se la consideraría mayormente. Entrar al edificio escolar (en este caso de los institutos o centros del CFE) representa el entrar a la historia de la Formación Docente en Uruguay. La doble hermenéutica a la que Giddens (1999) refiere tiene que ver con ese encuentro entre el bien patrimonial y el sujeto que se para dentro o frente a él y evoca simbólicamente lo que es y ha sido la cultura escolar de la formación de Magisterio y Profesorado a nivel nacional.

El sentido de la cultura escolar como patrimonio puede implicar, como en el caso de esta tesis, el uso de fuentes iconográficas, específicamente fotografías. Por este motivo es que es importante hacer referencia a cómo éstas son parte de un proceso clave para transformar la cultura escolar en patrimonio a salvaguardar. Según de Freitas Ermel (2015) las fotografías no solo ilustran o complementan textos sino que representan huellas, es decir que constituyen su propio texto. En el caso de esta tesis las fotografías pasan a ser plausibles de ser consideradas como elemento patrimonial de la Formación Docente nacional del siglo XXI. El registro fotográfico de la materialidad de los institutos y centro de Formación Docente hace explícitos objetos que de forma casi invisible para la cotidianidad están presentes. Su postura silenciosa y, tantas veces, imperceptibles para los sujetos institucionales que los transitan, usan e inclusive a veces intervienen sobre ellos requiere pasar a la visibilidad de ser y existir para los sujetos. Cuando se realiza un registro fotográfico en una institución educativa, generalmente, aparece en la foto sujetos institucionales (docentes y/o estudiantes). La convivencia entre la materialidad y los sujetos en las instituciones no puede dejarse de lado. Tal convivencia está naturalizada y se la considera neutra. No obstante, a decir de de Freitas Ermel:

Los espacios y el edificio de la escuela en su conjunto, no sólo tienen un contenido educativo, para ser recibido por los estudiantes, padres, maestros, sino también ejercen una función directamente formativa. Los lugares forman (o deforman) a sus usuarios y, por tanto, mientras cumplen una función arquitectónica, también se reúne, en el primer nivel, su función como pedagogía —poseen, en su forma más básica, una función pedagógica (2015: 359).

La cultura escolar está presente y opera tanto implícita como explícitamente, estando inscripta en posiciones ideológicas, éticas, políticas, entre otras. Y la cultura visual forma parte de la cultura escolar como operación pedagógica tal como lo expresa Dussel teniendo una profunda conexión con la creación de las instituciones pedagógicas:

La pedagogía moderna, representada por Pestalozzi y otros, hizo hincapié en el valor de la percepción y de los sentidos en términos de “esta distancia objetiva”. En la educación visual que se promovía, ver se equiparaba con conocer y creer. No había mediación ni opacidad en el acto de ver... No menos importante fue la participación de las escuelas en la organización de un sujeto social, el espectador moderno, quien se suponía poseedor al mismo tiempo de imparcialidad (separación, una distancia entre observación y acción, mediada por la reflexión) y compromiso, es decir, una inversión afectiva, sentimental o emocional necesaria para alcanzar el compromiso en la esfera pública (2010: 93).

En este sentido, la cultura escolar material, la cultura escolar y la cultura visual tienen un vínculo a través de una mediación pedagógica que merece ser rescatado como patrimonio cultural. El registro iconográfico, como herramienta de captación y preservación de la imagen, es un medio importante para ser considerado en tanto posibilita captar su relación más allá de lo tradicionalmente observable. Para llegar a comprender el papel de esta perspectiva icónica clásica, Fischman presenta un ejemplo que aclara las posibilidades analíticas y brinda una forma de registro diferente: Ante la mirada aceptada de la institución educativa como panóptico (Foucault, 1975), está la posibilidad de complementar desde la perspectiva del modelo sinóptico de la participación visual, por el cual muchos observan las imágenes de unos pocos. Es decir, que las imágenes pueden llegar a ampliar la perspectiva de las instituciones educativas. Esto en términos de educación patrimonial puede llegar a suponer el dar el paso necesario y fundamental de superar la tensión entre imagen y significado. El hecho de que existan múltiples y complejos posibles significados de una imagen, no invalida su valor para llegar a describir y comprender procesos que ocurren en la cultura escolar. La tensión imagen/significado siempre está presente. Tal como Fischman señala:

La credibilidad y utilidad de las imágenes usadas en un proyecto de investigación no descansa tanto en si ellas verdaderamente reflejan el pasado o el presente sino en cómo la materialidad de cada imagen dada es conceptual y consistentemente enmarcada por las preguntas que guían un proyecto de investigación (2013: 573).

De esta manera se puede llegar a comprender que las fotografías producto de una investigación educativa representan un objeto-huella en sí mismas, son a la vez, datos a procesar y cumplen la función de documento histórico. En esta tesis dan cuenta de la

cultura escolar material de la Formación Docente uruguaya a principios del siglo XXI, específicamente en cuanto a su materialidad espacio-temporal. Las fotografías tomadas trascienden una tesis producto de una investigación realizada, sobreviven en el tiempo y por lo tanto pueden ser utilizadas como reflejo de aspectos de la historia institucional y de su memoria, del patrimonio material e inmaterial. Este giro visual requiere el asumir que "...lo visual tiene la misma complejidad y significatividad que la cultura impresa o material..." (Dussel, 2015: 124).

El registro fotográfico da cuenta, en esta tesis, de una estética escolar en relación al sentido patrimonial y de memoria que la materialidad de las instituciones educativas de formación docente. Si se entiende "...la estética [como] un sistema de operaciones que permite convertir al "mundo sensorial" de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor" (Pineau, 2015: 136), entonces, se puede asumir también que es una forma de apropiarse del mundo para actuar sobre él. En este sentido, tiene un fuerte vínculo con lo político, lo social y lo ético. Por lo tanto, cuando en las fotografías se fue presentando imágenes de una estética escolar de la cultura escolar material de la Formación Docente magisterial y de profesorado en Uruguay en los institutos y centro estudiados, se fue de alguna manera abriendo las puertas hacia una cosmovisión social, política, cultural, ética de los sujetos institucionales. La estética escolar da cuenta de la cultura escolar, y específicamente de la cultura escolar material, en las que se enmarca. La cultura escolar supone formas de hacer, pensar y sentir que están relacionadas con las disposiciones estéticas visibles. La estética escolar que ha quedado plasmada en las fotografías tomadas tiene carácter documental histórico patrimonial. Cuando en esta tesis se hizo una clasificación en tres modelos de la cultura escolar material de la formación de Magisterio y de Profesorado en el Uruguay, la estética escolar estuvo marcando presencia como estructuradora de cada modelo. Inclusive se hizo referencia a una estética militante como nueva forma emergente desde los modelos instituidos hacia el modelo instituyente de cultura escolar material. En este sentido, se podría afirmar que la estética escolar es una suerte de llave de entrada a la manifestación en la cultura escolar material de expresiones nuevas de ser de la cultura escolar en la formación docente. Quizás, algunas veces, sea una de las pocas maneras que tengas los sujetos institucionales para ir construyendo propuestas innovadoras dentro o de cultura escolar. La expresión estética tiene una dimensión político-ética que muchas veces no expresa su fuerza en una militancia desde el

discurso verbal, pero que lo hace desde la imagen. El punto clave es lograr comprender y hacer inteligible la articulación entre la estética escolar y la cultura escolar en la dinámica de estructuración dialéctica entre la cultura escolar y la cultura escolar material. No queda claro si el límite entre ambas es preciso o si es tal la imbricación que no hay límites definidos. “Coherente con esto, la “estética escolar” es comprendida como el registro escolar destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas” (Pineau, 2015: 137). La estética escolar y la educación patrimonial van de la mano en el desarrollo del estudio de la cultura escolar material. El registro estético trasciende una cartelería, la decoración de un aula, una expresión pictórica que ha quedado plasmada en una pared de una institución educativa. El registro estético impregna toda la cultura escolar material y la desborda hacia la cultura escolar en todas sus dimensiones, como expresión de sensibilidades colectivas. Estas sensibilidades se transmiten de generación en generación y forman parte de tantas veces referenciado proceso de socialización que cumple el sistema educativo. Inclusive, se ha hecho referencia a que este registro estético actúa como “dispositivo de producción de sensibilidades” (Pineau, 2015) que genera en los sujetos institucionales una manera de ser, pensar y actuar en las instituciones educativas. Por lo antedicho es que se puede afirmar que la estética escolar también hace a la construcción de la identidad docente. Una identidad docente que va de la mano de la cultura escolar, y por ende, de la cultura escolar material.

5.2.3. La identidad docente y los modelos de la cultura escolar material de la Formación Docente

Tal como se ha planteado, la cultura escolar material tiene una estrecha relación con la constitución de una identidad compartida por los sujetos docentes. De aquí, el papel sustantivo que cobra la educación patrimonial en toda formación docente nacional. Ahora bien, cuando se hace referencia a la identidad docente, el abanico de conceptualizaciones crece de manera exponencial. Por este motivo, cabe iniciar este análisis haciendo un breve recorrido de algunos conceptos vinculados a esta unidad semántica tan utilizada dentro del campo de las Ciencias de la Educación: la identidad docente.

Como es bien sabido la construcción de la identidad docente comienza en su

formación inicial y continúa desarrollándose a lo largo de toda su carrera profesional. (No es producto de la obtención de una certificación académica. Este hecho es solo un momento en su historia profesional). El tema de la docencia como profesión no es uno de los conceptos a tratar en esta tesis. No obstante, se considera interesante hacer referencia a este concepto en esta tesis.

5.2.3.1. De profesión hacia identidades docentes

Cabe iniciar el análisis conceptual teniendo en claro que se dio un fuerte proceso de complejización de la estructura social en la modernidad que estuvo vinculado a otro proceso mucho más complejo que fue la división del trabajo social (Capocasale y Macedo, 2014b). De esta forma se fue gestando los procesos de diversificación y especialización en las tareas que la sociedad occidental contemporánea requería se cumplieren. Es así como el concepto de “profesión” tal como actualmente es concebido. Un concepto que, a su vez ya venía con una base original de origen religioso, que implicaba una suerte de misión dada por Dios de la que no se podía renegar en la vida humana. Es un concepto que conjuga en su significado lo religioso y lo mundano: de allí lo vocacional y el cumplimiento de la tarea en el mundo terrenal. En los siglos XVIII y XIX comienza a hacerse referencia al concepto de profesión incorporándose a la cultura occidental de manera definitiva de la mano del desarrollo científico-tecnológico. Surge un saber científico-técnico que le otorga validación social a la tarea profesional. En el siglo XX en función de la gran especialización de la división del trabajo social ya están institucionalizadas una cantidad de profesiones, entre ellas, la docente. Tal como lo explica Fernández Pérez (2001) las características históricas de la sociedad en que han surgido las distintas profesiones y se han desarrollado son los elementos que le han conferido su legitimación intrínseca, su validez y su función:

Sus modos específicos de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes la promueven y del poder político de sus miembros. En consecuencia, la profesión, como unidad estructural de la sociedad moderna, condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, encontrándose formalmente establecida y legitimada por el sector social que las ha constituido como tales (Fernández Pérez , 2001: 27).

Asimismo Fernández Enguita (2001) señala que una profesión implica un colectivo con un tipo específico de conocimiento, con un cierto sistema codificado de

comunicación dentro de una comunidad que se auto-reconoce socialmente. A su vez, Fernández Pérez (2001) destaca que el concepto de profesión va ligado al concepto de formación profesional, a la que define como el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, de acuerdo a fines precisos para un posterior desempeño en el mundo laboral. Ese proceso formativo tiene lugar en las instituciones de educación superior universitarias o terciarias. Estas van configurando formaciones iniciales de profesionales con perfiles determinados. La carrera profesional docente desde el siglo XX no ha sido ajena a este proceso en medio de idas y vueltas producto de disputas en relación a si es o no una profesión *sensu stricto*. A decir de Dubet (2013): “El trabajo sobre los otros no pasó simplemente de la vocación a la profesión” (p. 380). En este sentido, vale la pena señalar que muchas veces se utiliza de forma muy superficial el concepto de carrera profesional docente, sin llegar a dar cuenta de las disputas de significado que supone. Southwell menciona una variedad de posiciones al respecto: “... el docente profesional es responsable primario de la calidad educativa, requiere de condiciones acordes a su estatus,... es producto de una mejora en su formación,... no solo remite a un conjunto de saberes sino a condiciones personales” (2008a: 286). Este campo de significados y de regulación normativa generó una matriz de formación, reclutamiento, incentivos, formación permanente que ha teñido desde ese ideal los discursos nacionales e internacionales sobre la carrera y el desempeño docente en tanto profesional. La herencia de los sentidos que se le otorgaron al docente desde la fase de instauración de la escuela pública en América Latina desde el siglo XIX y en la fase de expansión educativa de mediados del siglo XX, generaron disputas acerca de su profesionalismo al final del siglo XX. Se ha construido una retórica de la profesionalización que, según Southwell, da cuenta “de una operación ideológica, constituyendo un punto central a través del cual los sentidos cobran estabilidad” (2008a: 288): profesional crítico, eficiente, autónomo y democrático. Todas estas referencias refuerzan y reproducen un proceso de normalización vinculada al desarrollo de competencias para la mejora de la calidad educativa (medida cuantitativamente por resultados obtenidos) que reduce la autonomía docente –tantas veces defendida como la cualidad esencial del profesionalismo-. No cabe duda, que es un campo de lucha en el que aún no hay definiciones claras que no caigan en simplismos o reduccionismos conceptuales inútiles para los territorios y contextos educativos de referencia. En los inicios del siglo XXI sigue vigente el debate acerca de lo profesional de los docentes y

se ha agudizado por las tensiones existentes dentro de los sistemas educativos que presentan una “creciente proletarización del trabajo docente” (Southwell, 2008^a). A pesar de todo este proceso de construcción y debate acerca del carácter profesional de la docencia, la identidad docente continuó su camino. Este camino que fue dentro de las instituciones educativas en territorio dentro de determinados condicionamientos de los contextos, tuvo componentes de incidencia simbólica y material simultáneamente. La formación docente inicial y continua siguió dejando su huella hasta inicios del siglo XXI en el magisterio y profesorado en América Latina, y por lo tanto en Uruguay.

Tal identidad docente contextualizada se construye. Es un proceso que se da a nivel individual y simultáneamente a nivel colectivo. Es un proceso dinámico que tiene fuertes connotaciones personales y subjetivas. Se da dentro de un contexto social e histórico y siempre tiene como punto de referenciación otras profesiones, tal como lo explica Vaillant (2007):

La identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los “no docentes”) (Vaillant, 2007: 3).

Es decir, que la identidad docente es producto de un proceso de socialización que, a su vez, genera diversos procesos biográficos vinculares contextualizados del que se participa individual y colectivamente. Es que el encuentro-con-los-otros es una pieza fundamental en estos procesos de construcción de identidades docentes. Estos encuentros con los otros sujetos institucionales van construyendo y reconstruyendo culturas escolares y culturas escolares materiales en vínculo con identidades. La formación de docentes no escapa a estos procesos contextualizados, situados e históricos vinculados a la construcción y reconstrucción también de identidades docentes. A decir de Berger y Luckmann:

La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aún reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades producidas por el inter juego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aun reformándola (Berger y Luckmann, 1997: 216).

Tal dialéctica permite comprender con mayor claridad la existencia de identidades docentes en plural y no una identidad docente común y única. A su vez, este proceso de construcción continua dialéctica de identidades docentes está vinculado a los procesos de construcción y reconstrucción dinámicos que se dan en la cultura escolar y en la cultura escolar material, y entre ambas. De esta manera, las identidades docentes implican un intercambio reflexivo entre los sujetos de las instituciones educativas, el contexto, los otros que están fuera de tales instituciones de referencia y todos los procesos de permanencia y posibles cambios que se van dan en la cultura escolar como también en la cultura escolar material. Este abanico de procesos sinérgicos a partir de los cuales la relación sujeto-objeto se va configurando y reconfigurando en el tiempo y en el espacio escolar, tiene como resultado modelos emergentes de cultura escolar, cultura escolar material y definición de identidades docentes. Al mismo tiempo, los posibles modelos emergentes van re-configurando los modelos hegemónicos con una fuerza sutil pero presente. Estos procesos son los que se hicieron visibles en los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo en la investigación de esta tesis. Un modelo emergente de carácter híbrido e instituyente de la cultura escolar material de la formación magisterial y de profesorado de Uruguay ha comenzado a manifestarse en el siglo XXI aunque podría afirmarse que se viene gestando social, política y pedagógicamente desde el siglo XIX.

5.2.3.2. El camino de las identidades docentes en Uruguay

En cuando al magisterio uruguayo, la identidad docente magisterial (si se puede referir a una) comenzó a construirse y se continuó desarrollando desde el origen del sistema de educación primario y las instituciones de formación docente magisterial en él a partir del siglo XIX. Esto no significa que el trabajo de enseñar no existiese anteriormente de forma no normativizada. En relación al profesorado en Uruguay, como ya fue trabajado en esta tesis, su proceso de construcción de identidad fue posterior al magisterial. Estuvo estrechamente vinculado a la enseñanza universitaria hasta mediados del siglo XX. Por lo tanto las matrices son diferenciales entre la Formación Docente magisterial y del profesorado, y por ende, su construcción identitaria. De una forma similar que en Argentina, las funciones atribuidas a lo magisterial y al profesorado fueron distintas desde su origen. Birgin establece que tales funciones diferenciales implicaron vínculos distintos con la política y con el conocimiento:

Tendencialmente, el magisterio se vanaglorió de su neutralidad o asepsia política mientras que, por el contrario, el profesorado se enorgulleció de sus relaciones con el poder político tanto desde los sentidos explícitos de su tarea de enseñanza como desde su pertenencia como miembros de dicho grupo. En cuanto al vínculo con los conocimientos científicos, para el magisterio se planteaba la necesidad de “saber lo necesario” propia del funcionario cuya competencia es el procedimiento, la aplicación de la norma. En cambio en los orígenes, los profesores gozaban de una autonomía construida en una relación más estrecha con el campo intelectual, siendo muchos de ellos, además, productores de textos escolares y científicos (Birgin, 1999: 20).

Estas identidades docentes construidas, siempre dinámicas, nunca definitivas, se fueron desarrollando y reconstruyendo en los espacios-tiempos escolares. La cultura escolar material ha sido y sigue siendo parte de los procesos de configuración y reconfiguración de las identidades magisterial y de profesorado. “La formación docente,... se fue asimilando crecientemente a la cultura escolarizada” (Birgin y Pineau, 2011: 2). En este proceso de asimilación, la formación docente sufrió un proceso de reproducción social y cultural de la forma escolar original: la escuela primaria. Se desconoció la adultez de los estudiantes de la formación docente, tanto magisterial como de profesorado. La cultura escolar material tuvo y sigue teniendo características similares al formato y a los dispositivos originales de la escuela nacional del siglo XIX. Los edificios, las aulas, los corredores, los objetos dispuestos y fijos, los usos de los lugares espacio-tiempo escolares se puede llegar a afirmar que respondieron y continúan respondiendo al modelo de escolarización primaria. Birgin y Pineau agregan la problemática de género que es sumamente significativa para el magisterio: “... las futuras maestras eran y son, sobre todo, mujeres. La feminización de la profesión docente estimuló también la infantilización. La mujer fue durante mucho tiempo un sujeto legalmente subordinado...” (2011: 2). Pasan a coexistir dos discursos infantilizadores: el pedagógico y el legal. Este proceso de producción y reproducción de una cultura escolar infantil desde la escuela primaria hacia las instituciones de formación docente se ha naturalizado e invisibilizado. La materialidad de la cultura escolar de la formación docente (y en esto hay coincidencia en los modelos normalista instituido y el de profesorado instituido) forma parte del proceso de mantenimiento y reproducción de la infantilización original. Una cultura escolar material que a nivel institucional participa de la conformación de habitus que son homólogos a los originales. La materialidad de la cultura escolar original es similar a la actual, por lo tanto, es de suponer que los habitus que genere también lo serán. Esto no significa que exista un cálculo estratégico que de forma consciente genere este proceso de

reproducción. Se da por las potencialidades objetivas existentes en la cultura escolar. A decir de Bourdieu

... suponen la transformación del efecto pasado en objetivo que se da por descontado... se definen, por fuera de todo cálculo, con relación a potencialidades objetivas, inscritas de manera inmediata en el presente, cosas por hacer o no hacer, por decir o no decir, en relación con un porvenir probable... El mundo práctico que se constituye en la relación con el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir, y de objetos dotados de un "carácter teleológico permanente", como dice Husserl, herramientas o instituciones, y eso se debe a que las regularidades inherentes a una condición arbitraria (en el sentido de Saussure o de Mauss) tienden a aparecer como necesarias, incluso como naturales, por el hecho de que están en el principio de los esquemas de percepción y de apreciación ... (Bourdieu, 1991: 88).

El *habitus*, en el caso de la cultura escolar de la formación docente origina y hace que perduren en el espacio-tiempo escolar prácticas individuales y colectivas. Estas prácticas estructuradas y estructurantes de la formación magisterial y de profesorado representan una forma de sobrevivencia del pasado en el presente. Si se sigue a Bourdieu (1991) serían ejemplo de un sistema de disposiciones basadas en los principios de continuidad y regularidad que el objetivismo otorga a las prácticas sociales. Asimismo cabe mencionar un error analítico epistémico en la que se cae frecuentemente cuando se observan los procesos de reproducción social y el papel que en éstos juega el *habitus*:

No hay nada más engañoso que la ilusión retrospectiva que hace aparecer el conjunto de las huellas de una vida, tales como las obras de un artista o los acontecimientos de una biografía, como la realización de una esencia que les era preexistente: así como la verdad de un estilo artístico no está inscrita en germen en la inspiración original sino que ella se define y se redefine en la dialéctica de la intención de objetivación y de la intención ya objetivada (Bourdieu, 1991, p. 90).

El *habitus* que se produce y reproduce dentro de la cultura escolar de la formación docente es el resultado de un isomorfismo entre la forma escolar de la escuela y la institución de formación docente. Los estudiantes de la formación magisterial y de profesorado son considerados como niños o adolescentes en cuanto a su posición dentro de la institución escolar. Tal como lo establecen Birgin y Pineau (2011) se establece una "ecuación alumno=infante" que tiene un fuerte poder formativo en el futuro desempeño profesional docente y que genera una posición del estudiante, infantilizada. Estos sujetos estudiantes de la formación docente de esta forma pasan a ser despojados de su presente (como adultos, trabajadores y ciudadanos) y de su pasado

(con su experiencia de vida social y escolar). A este concepto de considerar al estudiante como infantes ahistóricos en los institutos y centros de formación docente, Fridman (2000) le ha dado a llamar “alumnidad”. De esta forma la relación pedagógica que se produce y reproduce es la tradicional dentro de una cultura escolar material que hace visible la asimetría docente-alumno a través de los objetos y de los lugares espacio-temporal institucionalizado. A su vez, estos futuros docentes, con su *habitus* configurado irán a ejercer su trabajo de enseñar en instituciones educativas que también son isomórficas con las de formación docente. La única diferencia es que en éstas serán docentes y no alumnos dentro de un escenario similar. El resultado de este círculo de reproducción del que participan los modelos instituidos de la cultura escolar material como estructura y estructuradores de las prácticas educativas es un proceso de naturalización de una cultura escolar tradicional normalista y normalizadora que alcanza tanto a la formación magisterial como a la de profesorado.

Ahora bien, Bordoli y Romano (2010) estudian los procesos de conformación de la identidad de los maestros en el Uruguay moderno –rasgos constitutivos, continuidades y rupturas-, a partir de un análisis de dos hitos claves: “...la génesis de la formación docente caracterizada por la formulación de una tradición de larga duración: el “normalismo”; y el “quiebre” y reconfiguración del “normalismo” en el período de la última dictadura cívico-militar con el afianzamiento de una perspectiva “tecnicista-burocrática”” (p. 90). Para realizar esta investigación toman como eje teórico de referencia el curriculum de formación docente -específicamente los diseños curriculares- en tanto constructo regulador del sentido de la matriz significativa del ser docente. El *curriculum* como estructurador y estructurante en el proceso formativo y en la construcción de identidades de los sujetos, en este caso de formación docente. Concluyen que “... a pesar de la “ruptura” que implicó la dictadura y plan de 1977 en la formación docente, los núcleos sobre los cuales se reconfiguró la identidad docente fueron los mismos sobre los cuales se construyó la matriz normalista: la combinación del discurso científico y el discurso moral” (Bordoli y Romano, 2010: 104). A partir de esta investigación se podría establecer que ciertos elementos estructuradores básicos se mantienen más allá de los cambios curriculares en las posibles nuevas identidades docentes en formación docente. En este sentido el primer eje estructurador epistémico de esta tesis que refería al proceso de institucionalización de la Formación Docente en Uruguay cobra mayor significado y relevancia. Más allá de los procesos de relación

dialéctica de construcción y reconstrucción permanente entre la cultura escolar, la cultura escolar material y las identidades docentes, existe un núcleo matricial permanente y que está presente en todos los posibles nuevos modelos emergentes. En este sentido, también los otros dos ejes estructurantes epistémicos de esta tesis surgen en el análisis (la teoría de la forma escolar y el registro fotográfico). Cada uno, aportando lo suyo a una perspectiva *práctica* de la indagación sistemática de la cultura escolar material como objeto de estudio de gran relevancia para escudriñar en los intersticios de lo no visible de las culturas escolares de la formación docente.

Conclusiones

“Salir al encuentro, ponerse a buscar, huir de la inercia, es una posición no siempre confortable, pero ofrece la confianza de saber que, en la búsqueda, algo podrá ser hallado”
(Frigerio, 2013: 324)

Durante el proceso del trabajo de campo de la investigación que ha resultado en esta tesis surgieron muchas ideas, opiniones, nociones, conceptos que implican tensiones temáticas. Estos, ya venían en una suerte de presencia no explícita desde el inicio en la definición del problema de investigación y el recorrido teórico-conceptual. Esto ha ocurrido en este proceso de investigación acerca de la cultura escolar material en la Formación Docente uruguaya de inicios del siglo XXI. Temática compleja, multidimensional, diversa, llena de aristas conceptuales relevantes que podrían ser consideradas en cualquier otra investigación propuesta. En este capítulo, se retomará el hilo teórico-conceptual planteado desde el inicio de esta tesis: objetivos, preguntas, supuestos, ejes estructuradores epistémicos, y a la luz del marco teórico de referencia y los resultados obtenidos del trabajo de campo, se intentará retomar algunas conclusiones a partir de la investigación de la tesis.

Vale la pena recordar que tres fueron los ejes estructuradores epistémicos que guiaron el desarrollo de esta tesis: el proceso de institucionalización de la Formación Docente en Uruguay, la teoría de la forma escolar y la teoría de la imagen fotográfica. Los tres ejes están interrelacionados desde el enfoque investigativo seleccionado que supuso estudiar la cultura escolar material de la Formación Docente nacional desde su “configuración histórica particular” (Vincent, Lahire y Thin, 2008) para lograr un estudio de tipo descriptivo y comprensivo. En este sentido, el proceso de institucionalización de la Formación Docente cobró relevancia pues le otorgó a los resultados sentidos y significado histórico, situado y posibilitó un proceso de análisis de resultados de comprensión comparativa de casos. En articulación con estos ejes estuvo presente la teoría de la imagen fotográfica como herramienta teórica-metodológica que aportó datos de la materialidad desde la representación visual de la imagen. Estos ejes estructuradores epistémicos de la mano de los objetivos propuestos tuvieron como

sustento ciertos supuestos que vale la pena recordar:

- Existe una relación de estructuración dialéctica entre la cultura escolar material y simbólica y la cultura escolar en la formación magisterial y de profesorado en Uruguay.
- La cultura escolar de la formación del Magisterio y Profesorado en el Uruguay es diferente desde su origen socio-histórico, y su cultura escolar material también lo es.
- La identidad profesional diferenciada y diferenciadora del magisterio y profesorado nacional tiene su origen en la gestación institucional de la Formación Docente en el Uruguay, y la cultura escolar material es una dimensión sustantiva de este proceso.
- En el siglo XXI hay permanencias en cuanto a la cultura escolar material de origen de la formación magisterial y de profesorado en el Uruguay, lo que representa un proceso de reproducción social e hibridación cultural de sus matrices fundacionales que están dando lugar a emergentes en la cultura escolar material que de a poco comienzan a visibilizarse a través de los intersticios de expresión de elementos nuevos culturales, hibridaciones que están presentes en nuevas prácticas educativas, como por ejemplo el uso que se le da a los espacios físicos institucionales o expresiones de sensibilidades emergentes contextualizadas.

De acuerdo a lo planteado, se han seleccionado dos temáticas relacionadas entre sí, que son de interés tanto pedagógico, político, sociológico, filosófico, histórico como investigativo y dan cuenta del sentido y el valor de la identificación de modelos de cultura escolar material de la formación docente:

1. Los sentidos y significado histórico de la cultura escolar material como patrimonio cultural que se estructura dialécticamente con la cultura escolar de la Formación Docente en Uruguay, y específicamente el papel del registro fotográfico.
2. La construcción de la identidad profesional docente y su relación con la cultura escolar material dentro de una nueva cultura escolar de la Formación Docente nacional que se ha comenzado a visibilizar como modelo emergente instituyente híbrido en el siglo XXI.

Cada una de estas temáticas supone tomar una actitud analítica que Frigerio (2013) propone para su trabajo intelectual, y que, se asume aquí: En primer lugar, la problemática de la forma escolar requiere tomar en cuenta no quedar atrapado en lo informe de la forma escolar y no “volverse rehén de una forma”, saliendo de lo naturalizado en los formatos escolares respetando sus fundamentos e historia. Quizás uno de los aportes sustantivos de esta tesis, siguiendo la postura de Frigerio, es uno de los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo del cual surgieron tres modelos de cultura escolar material en la Formación Docente uruguaya: *modelo normalista instituido*, *modelo de profesorado instituido* y *modelo emergente instituyente*. Estos tres modelos fueron construidos de acuerdo a criterios establecidos en función de sus características institucionales socio-históricas, y de sus características de acuerdo a categorías de análisis básicas que elaboramos en el proceso de organización, sistematización, análisis e interpretación de resultados obtenidos. Las categorías de análisis aplicadas a cada caso fueron las siguientes: el espacio-tiempo de encierro/enseñanza, el espacio-tiempo funcional, el espacio-tiempo dispuesto y semifijo, y el espacio-tiempo de estudio. Estas categorías se aplicaron a cada caso (unidad de análisis) seleccionado y como resultado se construyeron los tres modelos planteados. Todo este proceso tuvo como fin último no quedarnos rehenes de una cultura escolar material presentada como única, homogénea e inclusive naturalizada de la formación docente nacional. Muchas veces, esta postura lleva a que no se cuestione siquiera la posibilidad existente de que como producto de la dialéctica entre cultura escolar y cultura escolar material surjan hibridaciones culturales y emergentes de nuevas sensibilidades. La invisibilidad de algunos procesos que se dan dentro de la cultura escolar hace que se continúe trabajando desde lo académico y desde las prácticas educativas institucionales como si no existieran con el riesgo que eso supone. La visibilización como proceso social es una forma de aceptar una hegemonía y una homogeneidad en la cultura escolar, y en nuestro caso, de la cultura escolar material que puede llegar a silenciar voces y procesos emergentes que dan cuenta de lo que realmente ocurre dentro de las instituciones educativas y de su relación con el exterior social. Por este motivo, consideramos que los tres modelos pueden llegar a ser un aporte sustantivo en tanto nueva herramienta teórica-metodológica para estudiar otros casos de instituciones o centros educativos de la formación docente en cuanto a su cultura escolar material. Los dos primeros modelos (el modelo normalista instituido y el modelo de

profesorado instituido) representan las permanencias en la cultura escolar material de la formación docente uruguaya. Permanencias que no necesariamente implican estancamiento, sino perduración de matrices fundacionales que se reproducen. Esto no significa que estos modelos tengan que ser superados o que por permanecer representen un carácter de obsolescencia. En esta tesis no se tiene la postura de pro-innovación educativa dentro de una línea de obsolescencia programada en función de la cual todo lo novedoso e innovador es lo único valioso a considerar. Todo lo contrario: lo perdurable y permanente en la cultura escolar lo percibimos como parte importante para la comprensión del sentido socio-histórico de la cultura de referencia. El estudio de las permanencias dentro de estos dos modelos se presenta en clave social, pedagógica e histórica para, de esa manera, llegar a comprender la posibilidad del surgimiento del tercer modelo llamado *emergente instituyente*. Un modelo que no es visible a partir de la observación directa empírica, sino que es producto de un análisis de características y elementos propios que van dando cuenta de una suerte de expresiones novedosas de procesos de hibridación y de expresión de sensibilidades que muy tímidamente van estructurándose lentamente. A veces estos procesos emergentes están escondidos detrás de objetos, espacios físicos, formas temporales o inclusive prácticas educativas que se presentan como tradicionales. Detrás, de forma escondida y tímida, asoma el cambio detrás de la permanencia. Y no es el cambio como una forma contra hegemónica de la permanencia. Así, por ejemplo, nos encontramos con una estética de contenido militante que está presente dentro de las instituciones y centro de formación docente nacional con una fuerza de intervención en la materialidad a través de apropiaciones de espacio-tiempos escolares que se hacen visibles a la observación empírica con una fuerza imparable. Y estas apropiaciones espacio-temporales van de la mano con la construcción de la cultura escolar material desde las nuevas subjetividades emergentes por parte de los estudiantes de formación docente. Hecho no menor si se considera que las prácticas educativas son disparadoras de la construcción de la cultura escolar. Estas prácticas educativas se producen y reproducen dentro del marco de una cultura escolar material que de forma dialéctica con la cultura escolar va generando, a su vez, procesos de producción de nuevas prácticas educativas estructuradas desde nuevas formas de materialidad.

En segundo lugar, reconocer la “imprescindible perseverancia del trabajo de la transmisión” dentro de formas actuales de lo escolar (sin destituir lo escolar). El

isomorfismo entre la forma escolar de la escuela y la institución de formación docente estructura y re-estructura el *habitus* que se produce y reproduce dentro de la cultura escolar de la formación docente. Los futuros docentes, con tal *habitus* estructurado irán a ejercer su trabajo de enseñar en instituciones educativas que también son isomórficas con las de formación docente. Este círculo de reproducción del que participan los modelos instituidos de la cultura escolar material como estructura y estructuradores de las prácticas educativas. Sin embargo, los procesos de emergencia de nuevas estructuraciones de *habitus* resultado de un modelo emergente instituyente que incorpora la posibilidad expresiva de hibridaciones culturales y de nuevas expresiones de sensibilidad puede conllevar que los futuros docentes al llegar a las instituciones escolares (de enseñanza primaria) y liceales (de enseñanza media) comiencen a estructurar nuevas prácticas educativas. De esta forma la linealidad del isomorfismo puede ser irrumpida por prácticas educativas disruptivas que dan cuenta de que hay nuevas formas escolares incipientes a veces poco visibles. Solo los sujetos pueden llegar a transmitir el cambio en conjunción y convivencia con la permanencia. Y es la cultura escolar material, muchas veces, la vía, la herramienta, la dimensión de expresión para que lo distinto, lo diverso, lo novedoso, lo creativo se manifieste saltando muros, puertas y encierros producto de instituciones que son concebidas como lugares fijos y seguros. La posibilidad de incertidumbre dentro de lo seguro, de inestabilidad dentro de lo perdurable, es la llave para que emerjan nuevas formas escolares. Un ejemplo de ello, son los patios escolares. El patio escolar tradicionalmente ha sido asociado con los recreos escolares. A partir del trabajo de campo de esta tesis, hemos observado cómo los patios escolares de las instituciones de formación docente nacional son espacio-tiempo escolares de encuentros informales y al mismo tiempo son estructuradores de las prácticas educativas institucionales. Patios que en su origen fueron espacios físicos de esparcimiento techado cuando había mal tiempo, para pasar al patio como “aulas descubiertas” en el siglo XIX (Dussel, 2019). El patio escolar pasó a ser otro espacio-tiempo escolar para instruir en el buen carácter los niños y jóvenes. Recreación sumada al disciplinamiento. Hemos seleccionado este ejemplo de los resultados de esta tesis porque es muchas veces menospreciado. Muchas veces se lo percibe como un elemento aislado que poco tiene que ver con la totalidad de la cultura escolar material y con la cultura escolar de las instituciones educativas. No obstante, el patio escolar visto desde una perspectiva total es un espacio-tiempo en el que nuevas prácticas educativas a

través de juegos, intercambios comunicativos informales, encuentros entre distintos sujetos institucionales pueden emerger de manera espontánea. Y esas prácticas educativas pueden ser “llevadas” por los futuros docentes a las escuelas y liceos de forma también natural y espontánea.

En tercer lugar hemos seleccionado tomar como disparador a partir de la tesis la frase: “La forma escolar es siempre una forma política” (Frigerio y Diker, 2005). Se podría afirmar que la cultura escolar material en Formación Docente en Uruguay presenta una tensión que es ineludible: la necesaria articulación entre la política educativa, la arquitectura escolar y la pedagogía. En la articulación entre estos campos es que se va construyendo y reconstruyendo una forma de ser de la Formación Docente nacional. Castro (2015) plantea claramente a partir de su investigación de tesis doctoral que la relación entre arquitectura escolar y pedagogía es tan sustantivamente relevante, no solo desde lo objetivo cotidiano de la convivencia escolar hasta la posible construcción de una “política educativa de espacialidad” en términos generales y una “política de espacialidad escolar” en términos más restringidos. Macro-micro política que articuladas podrían superar la idea de una forma escolar “vacía” a través de un proyecto que tenga en cuenta necesidades, prioridades y a los sujetos institucionales que hacen a la Formación Docente nacional en el quehacer cotidiano. A decir de Castro (2015): “...las políticas educativas de espacialidad también se definen y redefinen en la instancia del uso de esos espacios, en el contexto de la práctica, donde los sujetos, docentes, alumnos, directivos, entre otros, viven cotidianamente esos espacios escolares” (p. 121). La cultura escolar material espacio es una construcción permanente. Por ello resulta insostenible tanto teórica como empíricamente el intento por conceptualizarla de manera definitiva y totalizante. Su carácter potencial de expresión colectiva es resultante de interrelaciones de los sujetos institucionales a partir de sus vínculos personales, profesionales, de trayectorias, de momentos de conexión y desconexión, experiencias socio-educativas en espacios intra y extra escolares. Esta tensión entre lo establecido e institucionalizado y lo construido cotidianamente por los sujetos institucionales de la Formación Docente en Uruguay podría considerarse uno de los resultados más interesantes de esta tesis pues abre puertas a continuar investigando acerca de esta cultura escolar material atravesada por discursos, poderes, ideologías y prácticas en disputa más allá de las matrices fundacionales del magisterio y del profesorado nacional. En relación a este aspecto, hemos seleccionado un ejemplo de la

tesis que consideramos de sumo interés: la estructura arquitectónica con formato edilicio panóptico. Consideramos que esta observación empírica es de suma relevancia. La política de la arquitectura educativa nacional continúa construyendo, reformando y ampliando edificios de acuerdo a este formato. No obstante, ni las gestiones institucionales ni la cultura escolar de la formación docente nacional se adecua a este modelo. Inclusive la cultura escolar material de los institutos y centros educativos de Formación Docente no responde a este modelo. A través del análisis de los datos fotográficos obtenidos se puede observar que de forma permanente las prácticas educativas irrumpen y rompen con el modelo panóptico. Una vez más, es la forma “vacía”. El desarrollo de una política de arquitectura educativa requiere de la consideración de la cultura escolar para la construcción edilicia. En vez de tomar las oportunidades que brinda la reforma, ampliación edilicia para lograr reconfigurar el espacio-tiempo escolar de forma tal de que sea una manifestación de lo que realmente acaece en las instituciones educativas, se reproduce un modelo arquitectónico que es solo un formato vacío que muchas veces obstaculiza los procesos de emergencia de nuevas prácticas educativas.

A esta altura, consideramos importante señalar que no ha resultado sencillo en esta tesis dar cuenta de la existencia y de las implicancias sociales, culturales y pedagógicas de un modelo emergente híbrido instituyente de la cultura escolar material en la formación docente magisterial y de profesorado nacional. Más allá de que surge del análisis de datos del trabajo de campo realizado, su carácter invisible e híbrido (en tanto presenta elementos característicos de los modelos hegemónicos de la cultura escolar material magisterial y del profesorado). En este sentido, se entiende que hay un sinnúmero de tensiones que están presentes a partir de su existencia.

Una tensión, y quizás la más evidente, es la de convivencia con los modelos de la cultura escolar existentes, legitimados, validados socialmente por los sujetos institucionales. Esto no significa que los sujetos se hayan apropiado de estos, pero la convivencia a partir de sus relaciones sociales dentro de tales culturas escolares materiales ha ido generado que éstos los consideren como dados y naturales, por lo tanto, incuestionables. Su adaptación a los modelos tradicionales ha ido de la mano de su papel como sujetos pedagógicos. De allí otra tensión posible, vinculada a las prácticas educativas, enmarcadas en los modelos tradicionales de cultura escolar

material de la formación docente, como productora de sujetos a través de la mediación de otros sujetos. Esta mediación pedagógica supone relaciones entre el sujeto, el sujeto mediador y el mundo. Y este proceso conlleva el concepto de sujeto pedagógico. De acuerdo a Puiggrós (1994) la noción de habitus de Bourdieu es de gran utilidad para conceptualizar el sujeto pedagógico, pero teniendo en cuenta que el habitus de la pedagogía dominante no ocupa todo el campo de las propuestas pedagógicas. Es decir, que el sujeto pedagógico posmoderno luego de decodificar los mandatos tradicionales, es capaz de transformarlos a veces generando situaciones o contextos de conflictividad escolar. El orden pedagógico puede ir haciendo perder espacio a la pedagogía hegemónica de la modernidad. Quizás de manera lenta y a nivel micro-social, pero, no por ello, ineficiente en la producción de una nueva cultura escolar transformadora. Aquí es posible entender el surgimiento de un modelo emergente instituyente de la cultura escolar material de la Formación Docente magisterial y de profesorado en Uruguay de principios del siglo XXI. Un modelo producto de un proceso de reproducción-transformación-creación de una nueva cultura escolar de la formación docente. A decir de Zaccagnini:

Hoy por hoy, ante el estallido y su consecuente erosionamiento en cuanto a la eficacia simbólica de, en tanto productoras de subjetividad; resulta imprescindible explorar las posibles reinscripciones del sujeto pedagógico, pensándolo desde una perspectiva multirreferenciada. La complejidad que entraña el ocaso de las alfabetizaciones modernas, implica la destitución de una lógica cultural lineal y la consecuente dispersión del sujeto pedagógico universal; dispersión conjugada al calor de las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes y, a la configuración de múltiples espacios educativos alternativos, con su propia legitimidad (Zaccagnini, s.f.: 7).

Sujetos pedagógicos, docentes-estudiantes, estudiantes-docentes, agentes de cambio de la cultura escolar con posible construcción de identidades docentes diversas, complejas, múltiples, contextualizadas, emergentes de realidades socio-culturales que trascienden los mandatos fundacionales y que tienen su manifestación visible en una materialidad renovada y floreciente.

No cabe duda que las tensiones mencionadas van de la mano de posibles desafíos en relación a la cultura escolar para la formación docente. Entre ellos, y siguiendo lo planteado anteriormente, está la importancia de hacer visible tanto los modelos de cultura escolar material instituidos como el instituyente en la formación magisterial y de profesorado a nivel nacional. Esta visibilización está vinculada a la

toma de conciencia de los sujetos institucionales del papel de la cultura escolar material en relación a sus prácticas educativas, la construcción permanente de sus identidades docentes, los procesos de cambios institucionales, entre otros aspectos. El sentido y significado de la cultura material escolar como patrimonio nacional es uno de los principales desafíos a trabajar con los sujetos institucionales. No solo el bien patrimonial tiene relevancia sino la educación patrimonial como desafío de ser parte del curriculum de forma transversal. Una educación patrimonial que abriría la posibilidad a los sujetos institucionales a re-convertir lo espacio-temporal de forma consciente y planificada de forma horizontal, como producto de un proceso de pasar a ser parte de y en sus propias culturas escolares. A decir de Southwell (2018): “Esta es una lógica que ha sido inherente a la escuela, a la constitución de subjetividades políticas híbridadas, con elementos de la cultura dominante y también expresiones plebeyas, subalternas, que ha librado diversas batallas (p. 92).

En definitiva, la cultura escolar material, con sus permanencias y cambios, sus posibilidades de desarrollo y apropiación por parte de los sujetos institucionales, continúa siendo un objeto de estudio dentro del campo educativo que brinda oportunidades a las comunidades educativas de convertirse en dialógicas, inclusivas, participativas y, por ende, más democráticas. Específicamente, en la Formación magisterial y de profesores en Uruguay puede llegar a convertirse en la llave de una puerta de entrada a realizar investigaciones de nivel micro-social, de tipo cualitativo, que son imprescindibles para lograr comprender “desde dentro” todos los procesos tantas veces invisibles o invisibilizados en sus instituciones y centros. Sin duda alguna comparto una reflexión que expresan Dussel y Southwell (2005) cuando se preguntan qué es una buena escuela, y que considero es aplicable a las instituciones de formación docente:

Ojalá estas reflexiones (...) contribuyan a que seamos menos “cascarón” y más “escuela”, una institución que muestre tesoros, que ponga en contacto con otros mundos: los del pasado, los del futuro, los de las ciencias, los de las lenguas, los de los sueños. (Dussel y Southwell, 2005: 33).

En esta tesis se ha pretendido atender a los tres objetivos específicos propuestos, sin embargo, quedan tareas para seguir profundizando para comprender cabalmente la cultura escolar material de la Formación Docente uruguaya actual. La intención no es de

cierre sino de abrir puertas a futuras investigaciones de profundización en la cultura escolar material de la Formación Docente.

Bibliografía citada

- Abadie Soriano, R. (1962). La vocación de Sarmiento. *Anales de Instrucción Primaria*, julio-diciembre, Montevideo.
- Abramowski, A. (2018). Penetrar en las almas: notas sobre la voz magisterial. Pineau, P, Serra, M. S. y Southwell, M. (Edits.). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: estudios sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Biblos. pp. 109-121.
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación. (ANEP-CFE, 2015). *Los estudiantes de Formación en Educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2016). *La situación educativa en Uruguay. Síntesis al inicio de la gestión. Documento presentado en el marco del Proyecto de Presupuesto 2015-2019*, Departamento de Investigación y Estadística Educativa, diciembre, Montevideo.
- Aguerrondo, I. (1998). *Cómo será la escuela del siglo XXI* en Filmus, Daniel. (Comp.) *Para qué sirve la escuela*, pp. 147-174, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Amantea, A, Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Concepciones sobre currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 12, núm. 40, agosto, Tempe.
- Ángel, P. (2001). Buenas escuelas, buenos aprendizajes. *Revista El Monitor de la Educación*. Año 1, N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 28-31.
- Ángelo, R. (2007). Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay, *Apuntes sobre educación, formación docente, gestión y otras yerbas...* Recuperado de: <http://rangelo.blogspot.com/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>
- Antelo, E. (2013). *Variaciones sobre el espacio escolar* en Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela. (Comp.). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija, pp. 59-76.
- Antelo, G. y Repetto, D. (2005). *La educación superior no universitaria en Uruguay. Estudio descriptivo*. Montevideo: IESALC-UNESCO.
- Arata, N. (2019). Escolarización. Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (Edits. Científicos). *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria. pp. 143-147.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión*

política. Barcelona: Ediciones Península.

- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Ethnography and participant observation* en Denzin, N. K. y Lincoln Y.S (Edits.). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks CA: Sage, pp. 248-261.
- Augé, M. (1998). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Augustowsky, G. (2001). Qué dicen las paredes. *Revista El Monitor de la Educación*. Año 1, N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 42-45.
- Augustowsky, G. (2007). *El registro fotográfico en la investigación educativa* en Sverdlick, Ingrid. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 147-176.
- Augustowsky, G. (2008a). *Un mundo de imágenes, representación y realidad* en Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S., *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca, Serie Respuestas, pp. 11-26.
- Augustowsky, G. (2008b). *Las imágenes fijas* en Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S., *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca, Serie Respuestas, pp. 27-67.
- Augustowsky, G. (2008c). *Las imágenes en la enseñanza de la Historia* en Augustowsky, G., Massarini, A. y Tabakman, S., *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca, Serie Respuestas, pp. 134-152.
- Augustowsky, G. (2010). Las paredes en el aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. *Documento de Trabajo N° 37*. Conferencia del 14 de noviembre de 2009. Seminario Permanente de Investigación. Escuela de Educación de la UdeSA. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Augustowsky, G. (2016). Mirar también es una actividad. Las tareas de observación en la enseñanza de las Artes Visuales. *Revista 3ª Jornada de Educación Artística. Imágenes y Medios*. Escuela Provincial de Artes Visuales Gral. Manuel Belgrano. Rosario-Santa Fe, pp. 5-11.
- Augustowsky, G. (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. *Revista AREA* (23) octubre, UBA-FADU, Buenos Aires, pp 147-155.
- Augustowsky, G. (2017b). *La imagen fotográfica en la enseñanza universitaria. El etiquetado didáctico como recurso meta-analítico*. Ponencia en XXXI Jornadas de Investigación. Secretaría de Investigaciones-Facultad Arquitectura, Diseño y Urbanismo- UBA, Buenos Aires.
- Avanzini, G. (1987). *La Pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ayuso, M. L. (2010). Entrevista a Agustín Escolano Benito. Cultura material de la escuela y educación patrimonial: una mirada desde el centro internacional de cultura escolar. *Propuesta Educativa*, n. 34 nov. v. 2 pp. 77-85.

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. (1981). *Forms of time and of the Chronotope in the Novel*, en Bakhtin, Mikhail, *The Dialogical Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*, University of Texas Press, Austin, pp. 84-258.
- Ball, M. y Smith, G. W. H. (1992). *Analyzing Visual Data*. Londres: Sage.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). (2013). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Baratto, R. (2019). Educación y espacios abiertos: 12 ejemplos de patios en escuelas. Plataforma Arquitectura. 31 de agosto. Recuperado de:
<https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/923703/educacion-y-espacios-abiertos-12-ejemplos-de-patios-en-escuelas>
- Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación* 24(2), pp. 25-57.
- Barthes, R. (2017). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, n. 20, pp. 7-36.
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*, México: Siglo XXI Editores.
- Becerra, G. y Castorina, J. A. (2016). Acerca de la noción de “marco epistémico” del constructivismo. Una comparación con la noción de “paradigma” de Kuhn. *Revista CTS*, n. 31, vol. 11, enero, pp. 9-28.
- Becker, H. (1978). *¿Dicen la verdad las fotografías?* en Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación*. Madrid: Morata Ediciones.
- Beckett, S. (2020). *Molloy*. Buenos Aires: EGodot. Libro digital EPUB.
- Bencosta, M. L. A. (2001). Arquitetura e espaço escolar: reflexoes acerca do proceso de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educ. Rev. (on line)*, n. 18, jul/dez, Curitiba, pp. 103-141.
- Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S. y Sabatovich, D. (2008). Abriendo la caja negra de la institución educativa: contribución teórica. *Revista Superación*, Segunda Época. Montevideo: Grupo Magro, pp. 19-26.
- Berardi, L., Capocasale, A. y García Montejó, S. (2009). *La profesión docente en el marco de un nuevo patrón de desarrollo*. *Revista Educarnos*, n. 6, dic., Montevideo, pp. 33-41.

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, J. y Mohr, J. (2007). *Otra manera de contar*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. y Pineau, P. (2011). “Son como chicos”. El vínculo pedagógico en los institutos de formación. Buenos Aires: Flacso Argentina. Recuperado de:
<https://es.slideshare.net/formaciondocenteinicial/articulo-son-como-chicos-con-preguntas-gua>
- Birgin, A. (2012). *Introducción. La formación ¿una varita mágica?* en Birgin, Alejandra. (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for Education: an introduction to theory an methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Bolseguí, M. y Fuguet Smith, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa en *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 7, núm. 1, junio, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 207-229.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Boni, P. y Moreschi, B. (2007). Fotoetnografía: a importancia da fotografia para o resgate etnográfico. *Revista Digital de Cinema Documentário*, nº 3, Universidad Estadual de Londrina, pp. 137-157.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: UNIANDES Ediciones.
- Bordoli, E. y Romano, A. (2010). Curriculum e identidad docente. Análisis de los planes de estudio de Magisterio de 1910 y 1977. *Políticas Educativas*. Vol. 3, Nº 2. Porto Alegre. pp.90-106.
- Bordoli, E. (Coord.). (2014). *Informe Uruguay en Birgin, Alejandra. (Coord.). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR, PASEM*, Buenos Aires: Editorial Teseo, pp. 237-321.
- Bordoli, E. (2015). La construcción del maestro del maestro en el Uruguay moderno: discursos e imágenes decimonónicas. *Imagens da Educação*, vol. 5, Nº 1, pp. 57-68. Paraná: Universidad Estadual de Maringá.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: GRAO.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Genève, París: Droz.

- Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Méjico: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Estudio sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.L.
- Bourdieu, P. (2005). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Brailovsky, D. (2008). *Objetos que hablan. Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material* en Brailovsky, D. (Comp.). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*, Buenos Aires: Noveduc, pp. 101-130.
- Brailovsky, D. (2010). *Saberes, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio de la cultura escolar a través de sus objetos*. Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Recuperado de: <https://docplayer.es/32649022-Saberes-disciplina-e-identidades-en-los-materiales-y-objetos-escolares-un-estudio-sobre-la-cultura-escolar-a-traves-de-sus-objetos.html>
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Brandaris, G. (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Buenos Aires: FADU-UBA-EUDEBA.
- Bray, Z. (2013). *Enfoques etnográficos* en Della Porta, D. y Keatin, M. (Edits.) *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal, pp. 313-331.
- Bunge, M. (2011). *Ontología I. El moblaje del mundo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Buck-Morss, S. (2004). Visual Studies and Global Imagination. *Papers of Surrealism*. N°2. Recuperado de: http://www.surrealismcentre.ac.uk/papersofsurrealism/journal2/acrobat_files/buck_morss_article.pdf.
- Caetano, G. (2011). *La República Batllista*. Montevideo: Banda Oriental.
- Candegabe, S. (2001) Ideas para organizar el aula. *Revista El Monitor de la Educación*. Año 1, N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 38-41.
- Capocasale, A. (2013). Formadores y futuros Maestros hacen el curriculum: los Institutos Normales de Montevideo y el Plan 2008. Un estudio de caso. *Revista Superación*, Institutos Normales de Montevideo, Segunda Época 5: 241-244, abril, CFE, Montevideo. (Investigación completa en Cd adjunto).

- Capocasale, A. (2014). Antes y después de un “flash”: la posible aventura metodológica del análisis fotográfico que abre el túnel del espacio-tiempo hacia el nosotros. Capocasale, A. (Coord.-Autora). *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*. Montevideo: Trecho, pp. 208-219.
- Capocasale, A. y Macedo, A. L. (2014a). “El que esté libre de pecado, que tire la primera piedra”. Algunas debilidades en y del proceso de investigación en Ciencias Sociales. Capocasale, A. (Coord.-Autora). *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*. Montevideo: Trecho, pp. 98-108.
- Capocasale, A. y Macedo, A. L. (2014b) La profesión docente: una revisión de los muchos cimientos de un edificio en construcción. *Revista Superación de los IINN*, Segunda Época 6: 19-28, diciembre, CFE, Montevideo
- Cardano, M. (2003.) *Technique di ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Cardellino, P., Vargas Soto, E. y Araneda, C. (2017) La evolución del diseño de aula escolar: los casos de Uruguay y Costa Rica. *ACE, Separata electrónica*. Vol. 12, N° 34. pp. 97-122. Recuperado de:
<http://www.ort.edu.uy/fa/articulos/la-evolucion-del-diseno-de-aula-escolar.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginada de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación.
- Castro, M. (2001). La escuela como espacio propio. *Revista El Monitor de la Educación*. Año 1, N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 20-23.
- Castro, M. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de:
https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2536/Tesis_Alejandra_Castro.pdf?sequence=1
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Noveduc.

- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria y Educação*, n. 2, Porto Alegre, pp. 177-229.
- Chervel, A. (1998). *La cultura scolaire. Une approche historique*, París: Belin.
- Chiurazzi, T. (2013). *Arquitectura para la educación* en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comp.). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija, pp 45-58.
- Clavijo, E. (2016). *El mosaico de la universitarización en el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública*. Trabajo presentado en las XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR. Montevideo, 14, 15 y 16 de setiembre. Recuperado de: http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2016/10/Eje_Educaci%C3%B3n-I-EmilianoClavijo.pdf
- Consejo de Formación en Educación (CFE, 2018) *Informe de Matrícula del Consejo de Formación en Educación. Matrícula inicial y características sociodemográficas de los estudiantes*, diciembre, Montevideo.
- Contera, C. (1989). La formación docente en el Uruguay: su evolución institucional. *Resumen Pedagógico* 1 (1), Montevideo.
- Correia, A. (2010). Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, V. 36, n.3, set/dez, pp. 811-822.
- Criado, E. M. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, 56, pp. 57-71.
- Da Matta, R. (1983). *Carnavais, malandros e heroís*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- de Alba Ceballos, A. (2007). *El contacto cultural como una operación hegemónica y cronotópica*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Mérida, 5 al 9 de noviembre. Recuperado de:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178690673.pdf>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano, 1. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, ITESO, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México.
- de Freitas Ermel, T. (2015). Los fragmentos de la cultura escolar: Una mirada sobre las fotografías de las escuelas primarias públicas en el Estado de Río Grande do Sul/Brasil (1924). Padrós, N., Colleldemont, E. y Soler, J. (Edits.) *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*. Vol. 2, Sección 4. Catalunya: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. pp. 357-367.
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control* en Ferrer, Christian. (Comp.). *El lenguaje libertario. Filosofía de la protesta humana II*. Montevideo: Nordan.

- Delio Machado, L. (2009). *Historia de la Formación Docente*, Tomo I: *La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Delio Machado, L. (2013). *Algunos aportes de la delegación uruguaya al congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, en particular el desempeño del Dr. Francisco Antonio Berra* en Bralich, J. y Southwell, M. (Coords.). *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882, Cuadernos de Historia de la Educación*, Año I, N° 1, Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Montevideo, pp. 153-170.
- Demarchi De Mila, M. (1996). *Formación docente. Surgimiento y perspectivas. Una visión histórica*. Ed. *Revista de la Educación del Pueblo*, Montevideo.
- Dente, L. y Brener, G. (2009). *Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles*, FLACSO Argentina. Clase 5, cohorte 13, Diploma en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1902). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (1907). *La Escuela y la Sociedad*. Chicago: Chicago University Press.
- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. (DFPD, 2007). *Propuesta para el Plan Nacional Integrado de Formación Docente*, Documento final, Tomo I. noviembre, Montevideo. Recuperado de:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires: Manantial.
- Domènech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Barcelona: GRAO.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución en *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 39-66, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubois, Ph. (1986). *El acto fotográfico. De la Representación a la Recepción*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Dubois, Ph. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Dubois, Ph. y van Cawenberge, G. (2015). *De la verosimilitud al index. Pequeña retrospectiva histórica sobre la cuestión del realismo en la fotografía* en Dubois,

- Ph. *El acto fotográfico y otros ensayos*. Buenos Aires: La Marca Editora, pp 43-74.
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*, Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duschatzky, S. y Sztuwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de una forma de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Historia de la Educación. Anuario*, n° 4, pp. 11-36 Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). Dossier: ¿Qué es una buena escuela? *El Monitor de la Educación*, n° 5, 5ta. época, nov-dic. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. pp. 26-33
- Dussel, I. (2010). Education and the production of global imaginaries: a reflection on teachers visual culture. Popkewitz, T. y Rizvi, F. (Edits.). *Globalization and the study of education*. 108 Yearbook, vol. 2. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Dussel, I. (2015). ¿Algo nuevo bajo el sol? El giro visual en la Historia de la Educación en Argentina. Arata, N. y Ayuzo, M. L. (Edits.). *SAHE/20 La formación de una comunidad intelectual. Historia de la Educación Argentina. Anuario*. Buenos Aires: SAHE. pp. 122-129
- Dussel, I. (2019). El patio escolar. De claustro a *aula al aire libre*. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Anuario de Historia de la Educación*. Vol. 20, N°1. Buenos Aires: SAHE. pp. 28-63.
- Dussel, I. (s.f). *El curriculum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. Proyecto Explora-Pedagogía: La escuela argentina: una aventura entre siglos*, fascículo n. 7 (versión preliminar).
- Duval, G. (1999). *Teoría de sistemas. Una perspectiva constructivista* en Ramírez, Santiago. (Coord.). *Perspectivas en la teoría de sistemas*. México: Siglo XXI, pp. 62-69.
- Eisner, E. (2006). Does Arts-Based Research Have a Future? *Studies in Art Education*, v. 48, n.1, pp. 9-18.

- Elias, N. (1987). El proceso de la investigación
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research of teaching* en Wittrock, M. (Edit.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, pp. 119-161.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano Benito, A. (Edit.). (2007a). *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Editores Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar, España. Textos de II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo en CEINCE, mayo.
- Escolano Benito, A. (2007b). *La cultura escolar de la escuela* en Escolano Benito, Agustín (edit.) *La cultura material de la escuela: en el Centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Editores Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar, España. Textos de II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo en CEINCE, mayo, pp. 15-27.
- Escolano Benito, A. (2010a) Patrimonio material de la escuela e historia cultural. *Revista Linhas*. v. 11, n. 02, jul./dez, Florianópolis, pp. 13-28.
- Escolano Benito, A. (2010b). La cultura escolar de la escuela y la educación patrimonial. *Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 28, no. 2, pp. 43-64.
- Escolano Benito, A. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *Revista História da Educação*, n. 33, v. 15, jan/abr, pp. 10-30.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Espiga, H., Folgar, L., Liberman, B., Martinis, P., Morales, M., Paglietta, S., Pascual, S. y Presno, M. (s.f) La Formación de Educadores Sociales en el Uruguay. Aportes para una reconstrucción histórica. *Revista Convocación*, n. 8, pp. 10-15, Montevideo. Recuperado de:
http://revistaconvocacion.com.uy/articulos/rev8_articulo.pdf
- Faria Filho, L. M . y Gonçalves Vidal, D. (2000). Os tempos e os espaços escolares no proceso de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 1, pp 19-34 ANPEd, Río de Janeiro.
- Faria Filho, L. M. (2002). *Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em História da Educação*. Congresso Brasileiro de História da Educação, 2, Natal, inédito.
- Faria Filho, L. M., Gonçalves, I. A., Gonçalves Vidal, D. y Paulillo, A. L. (2004). A

cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, pp. 139-159, jan./abr., Sao Paulo.

Fattore, N. (2013). *Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos* en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija. pp. 13-32.

Fávero, A. A. y Marcon, T. (2014). *Educação num mundo à deriva*, material en formato de ppt elaborado para uso interno del Seminario "Hannah Arendt y la Educación", 9 a 12 de junio, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Ibero-americana de Educación*, N° 25, enero-abril. Recuperado de:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a02.htm>

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México: Universidad Autónoma de Baja California, vol. 3, número 2. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf>

Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). Normalismo. Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (Edits. Científicos). *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria. pp. 247-251.

Fischman, G. (2001). Reflection about images, visual cultura and educational research. *Educational Researcher*, vol. 30, pp. 28-33.

Fischman, G. (2013). *¿Hay algún obstáculo epistemológico para incorporar la cultura visual en la investigación educacional?* en Tello, C. (Coord. y Comp.). *Epistemología de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 563-578.

Flick, U. (2010). Introducción editorial en Banks, Marcus. *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, pp. 11-15.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Méjico: Siglo XXI Editores.

Forquin, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinamicas sociais. *Revista Teoria y Educação*, n. 5, Porto Alegre, pp. 28-49.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fridman, M. (2000). Alumnidad: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año VI, n° 7, Rosario: Bordes.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1993). *La cultura institucional escolar en Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación, pp. 33-54.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Frigerio, G. (2013). *Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable* en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). (2013). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Frota Martínez de Schueler, A. y Southwell, M. (2009). *Formación del Estado nacional y constitución de los cuerpos docentes. Profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820-2000)* en González Vidal, D. y Ascolani, A. (Coords.). *Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de Historia comparada de la Educación (1820-2000)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fumagalli, L. (2006). *El currículum como norma pública*, Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto Cohorte 7, Flacso Virtual, Montevideo, 2012.
- Funari, P. y Zarankin, A. (2005). Cultura material escolar: o papel da arquitetura. *Revista Pro-Posições*. V. 16 n.1 (46) jan-abr. pp 135-144. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas.
- Gabín, E. (2001). Enseñar con el edificio escolar. *Revista El Monitor de la Educación*. Año 1, N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 46-49.
- Gagliano, R. (2013). *Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar* en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija, Entre Ríos, pp. 245-259.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- García Jiménez, E. (1991). Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico. Sevilla: MIDO.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Grijalbo.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giménez, G. (1997). *La Sociología de Pierre Bourdieu*, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, San Andrés Totoltepec, junio. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/49613021/La-sociologia-de-Pierre-Bourdieu>
- Ginzburg, C. (1994). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, C. (2000). *Ojazos de madera. Nuevas reflexiones sobre la distancia*. Barcelona: Península.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling as a form of cultural politics: toward a pedagogy of and for difference*, en Giroux, H. A. y McLaren, P. (Edits.). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- González, Monfort, N. (2007). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Educación primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*, p. 207-262.
- Gonçalves Vidal, D. (2002). O livro a biblioteca, o document o arquivo na era digital. *Revista História de Educação. ASPHE/FaE/UFPel*, (11): 53-64, abril. Pelotas.
- Gonçalves Vidal, D. (2006). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto Cohorte 7, Montevideo: Flacso Virtual, Montevideo.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Revista Propuesta Educativa*, n. 28, año 16, pp 28-37.
- Gonçalves Vidal, D. (2009). No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Revista Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, n. 1, jan/jun. Pp 25-41, Portugal.
- Gonçalves Vidal, D. (2010). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1*. Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Goodson, I. (2006). *Curriculum, narrativa y futuro social*, en comunicación presentada en sesión especial *Curriculum e historia: cruces metodológicos*, 29ª Reunión Anual de la ANPEE, 15-18 octubre, Caxambu, Minas Gerais.
- González Capitel, A. (2005). *La arquitectura del patio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- González Franco, J. C. (2007). La modernización de la escuela en la segunda mitad del siglo XX: desafíos, mitos y retóricas en Escolano Benito, A. (Edit.). (2007a). *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación*

de Estudios, 1907-2007, Editores Berlanga de Duero (Soria): Centro Internacional de la Cultura Escolar, España. Textos de II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo en CEINCE, mayo, pp. 75-89.

- Grompone, A. (1952). *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Talleres Gráficos Universal.
- Grompone, A. (1956). Instituto de Profesores Artigas. *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*. N°1. 1ª Época. Enseñanza Secundaria, pp. 5-30, Montevideo.
- Grompone, A. (1925). Fines de la Enseñanza Secundaria. APESU. *Primer Congreso Nacional. Trabajos presentados. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp. 4-50.
- Grompone, A. (1930). *Conferencias Pedagógicas*. Montevideo: Maximino García Editor.
- Grupo de Reflexión sobre Educación. (GRE, 2013). *Para Repensar la Formación Docente*. Montevideo: Documento N° 6.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guillén, C. I. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. *Revista Avá N°12. Revista de Antropología*, PPAS-UM, Posadas, Misiones, pp. 137-154.
- Gumperz, J. (1981) *Conversational inference and classroom learning* en Green, J. L. y Wallat, C. (Comps.) *Ethnography and language un educational settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gvirtz, S. y Augustowsky, G. (2018). *Imágenes de nuestra escuela argentina 1900-1960*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. London: Falmer.
- Harper, D. (2015). *¿Cuáles son las novedades visuales?* en Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa, pp. 235-259.
- Hilsdorf, M. L. (1999). *La educación mutua en la Provincia de Sao Paulo* en Bastos, M.H. y Faria Filho, L. M. *La educación elemental en el siglo XIX*, Passo fundo: Ediupf, pp 197-216.
- Huici Urmeneta, V. (2007). *Espacio, tiempo y sociedad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica*. Barcelona:

Ediciones Pomares-Corredor S.A.

Huppert, G. (1984). *Public schools in Renaissance France*. Illinois: University of Illinois Press, Urbana II.

Iglesias, J. F. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Editores.

Klein, G. (2011). *La Formación del Profesorado. Institucionalización, Regulación y Equilibrio*. Tesis doctoral. Recuperado de:

<https://ude.edu.uy/wp/wp-content/uploads/2018/06/Gustavo-Klein-Caballero.pdf>

Kuhn, Th. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jackson, Ph. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Jiménez Quispe, L. (2005). *Proyectos Educativos Indígenas en la política educativa boliviana*, La Paz: Plural Editores.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1, Campinas, pp. 9-44.

Julia, D. (2002). *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação* en Lopes, Alice y Macedo, Elisabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Río de Janeiro: DP&A, pp. 37-72.

Larsson, A. (2013). A children's place? The school playground debate in postwar Sweden. *History of Education*. Vol. 42, N° 1. pp. 115-130

Lawn, M. y Grosvenor, I. (1995). *Materialities of Schooling. Design-Technology-Objects-Routines*. United Kingdom: Symposium Books.

Leibniz, G. (1956). *Philosophical letters and papers*. L.H. Loemker Editor. Vol. II, Chicago University of Chicago Press.

Lescano, M. (1896). Material escolar: el pupitre. *El Monitor de la Educación Común*. Enero. Buenos Aires.

Lindón Villoria, A. (2000). *La Vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México: Anthropol Editorial.

López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*, vol. 17 n. 56 enero-abril, pp. 139-144. Mérida: Universidad de los Andes.

López, M. y Mallo, S. (2010). *El componente pedagógico-didáctico en los planes de formación de maestros y de formación de profesores a nivel nacional* en Contera, C., Peppe, M. L. y Zunini, A. (Coords.). *El rol del conocimiento en escenarios educativos en transformación*. Primer Foro Nacional de Ciencias de la Educación en Formación Docente, 1 de noviembre, Tomo 1, ANEP-

CODICEN-CFE, Departamento de Ciencias de la Educación, Montevideo.

- Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Luzardo Briano, S. y Remedios, A. (2015). Museo Pedagógico “José Pedro Varela”: Tendiendo Puentes. *Revista Linhas*. Vol. 16, N° 30, jan./abr. Florianópolis. p. 286-300.
- Lynch, K. (1959). *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Infinito.
- Mac Laren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mallo, S. (2013). *La valoración que hacen los estudiantes del IPA de las Ciencias de la Educación como componente de su profesionalidad*. Tesina final del Diploma en Educación y Desarrollo, IPES, Montevideo.
- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*. Vol. 10, N° 1, pp. 85-104. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Mandoki, K. (2007). *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*. United Kingdom: Ashgate.
- Marini, G., Rodríguez Merchán, J.D. y Salas Aguayo, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n°. 143, abr.-jun., p.361-378.
- Maronna, M. (1994). *La dictadura y enseñanza secundaria* en Cures, O., Da Cunha, N., Maronna, M., Porrini, R., Rodríguez Aycaguer, A. M. y Ruiz, E. *El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Martínez Boom, A. (2010). Educación y Bicentenario: la inquietud del presente. *Revista Colombiana de Educación*, n° 59. Segundo semestre, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Investigaciones. pp. 34-51
- Martínez Boom, A. (2012). Lo visible y lo enunciable: espacio arquitectónico y campo educativo. Trlin, M. (Comp.). *Seminario Internacional Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Mc Millan J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

- Mena Segarra, E. y Palomeque, A. L. (2011). *Historia de la Educación Uruguaya*. Tomo 2: *La educación uruguaya 1830-1886*. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Ministerio de Educación y Cultura. (MEC, 2009). *Ley General de Educación Ley N° 18.437*. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- Ministerio de Educación y Cultura. (MEC, 2016). *Panorama de la Educación 2015*, Dirección de Educación, Montevideo.
- Mitchell, W. J. Th. (1994). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moreno Gómez, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. *Revista Iberoamericana de Educación. El cuerpo en la escuela*. N° 62 mayo-agosto, pp 119-141, CAEU-OEI.
- Moreno Martínez, P. L. (2007). *La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936* en Escolano Benito, A. (Edit.) *La cultura material de la escuela en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Soria: Editores Berlanga de Duero. Centro Internacional de la Cultura Escolar. Textos de II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo en CEINCE, mayo, pp 45-74.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, artículo 02. Recuperado de:
http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Müller, D. (1992). *El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania*, en Müller, D., Ringer, F. y Simon, B. (Comps.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 37-86.
- Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) (2018). El pupitre escolar (1881-1958). Recuperado de: <https://www.um.es/muvhe/itinerario/el-pupitre-escolar-1881-1958/>
- Nahum, B. (2008). *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria-CODICEN-ANEP.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Navarrete Linares, F. (2001). Diálogo con M. Bajtin sobre el cronotopo. *La tortuga marina, historia en extinción*, enero. Recuperado de:
<http://www.estudiosecologistas.org/docs/reflexion/indigenas/bajtin.pdf>

- Nunes, C. (1992). História da educação brasileira: novas abordagens a velhos objetos. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6. pp 151-182.
- O'Donnell, G. (1993). *Acerca del Estado en América Latina contemporánea. Diez tesis para discusión*, texto para proyecto "La Democracia en América Latina", DRALC-PNUD.
- Palomeque, A. L. (2011). *La educación en Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX*. Anexo en Mena Segarra, E. y Palomeque, A. L. *Historia de la Educación Uruguaya*. Tomo 2: *La educación uruguaya 1830-1886*. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Palomeque, A. L. (2012). *Historia de la Educación Uruguaya*, Tomo 3: *La educación uruguaya 1886-1930*. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pierce, Ch. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. París: Seuil.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO-CBC.
- Pineau, P. (2013). *Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar* en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comp.). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija. Paraná, pp. 33-44.
- Pineau, P. (2015). Estéticas, sensibilidades y emociones en la Historia de la Educación. Arata, N. y Ayuzo, M. L. (Edits.). *SAHE/20 La formación de una comunidad intelectual. Historia de la Educación Argentina*. Anuario. Buenos Aires: SAHE. pp. 136-141.
- Pineau, P. (2018). Aportes para un nuevo manifiesto: historiografía sobre estéticas y sensibilidades. Pineau, P, Serra, M. S. y Southwell, M. (Edits.). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: estudios sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Biblos. pp. 19-33.
- Pineau, P. (2019). Escuela Pública. Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (Edits. Científicos). *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria. pp. 151-154.
- Puiggrós, A., y José, S. y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Rei Argentina Instituto de Estudios y Acción Social Aique.

- Puiggrós, A. (1998). *¿A mí, para qué me sirve la escuela?* en Filmus, D. (Comp.). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma S.A. pp. 97-120.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: UNIPE CLACSO.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Rama, C. (2017). El lento e inconcluso camino de la universitarización de la formación terciaria docente en el Uruguay. *Revista Sudamericana de Educación*. Año V, N° 5. Pp. 53-69. Montevideo: Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de la Empresa.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y Política*. Buenos Aires. Prometeo.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del tricentenario. Recuperado de: <https://dle.rae.es/sobrio>
- Reguillo, R. (2000). *La clandestina centralidad de la vida cotidiana en Lindón en Lindón Villoria, Alicia*. (Coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos, pp. 77-93.
- Reichardt, Ch. y Cook, Th. (1995). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos en Cook, Th. y Reichardt, Ch. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, pp. 25-58.
- Retondar, A.M. (2008). Hibridismo cultural: ¿clave analítica para la comprensión de la modernización latinoamericana? La perspectiva de Néstor García Canclini. *Sociológica*, año 23, número 67, mayo-agosto, pp. 33-49.
- Rizo García, M. (2007). Imágenes de la ciudad. Comunicación y culturas urbanas. *Question*, 1 (14). Recuperado de:
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/371>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La Escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia en Seminario CLACSO sobre Educación, San Pablo, Brasil en Collazo, M. y Denis, M. (1992). *Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta. Selección de textos*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UdelaR, pp. 5-22.
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela en Rockwell, Elsie*. (Coord.). *La Escuela Cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.
- Rockwell, E. (2010). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares en Elichiry, Nora E. (Comp.). Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* Buenos

- Aires: Ediciones Manantial, pp. 15-40.
- Rodríguez, E., Rampini, M. L., Tornaría, C. y Mazzei, A. (1985). *El proceso educativo uruguayo. Dos enfoques: Del modelo democrático al intento autoritario*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romano, A. (2018). *La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en Uruguay (1931-1938)*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata. Memoria Académica. Recuperado de:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1591/te.1591.pdf>
- Sacchetto, P. P. y Torrents, M. (1986). *El objeto informador: los objetos en la escuela. Entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Santos, L. (2010). (Re)pensar la escuela hoy: la cuestión pedagógica. *Revista Quehacer Educativo*. N° 100, abril. Montevideo: FUM-TEP. pp. 65-73.
- Santos, M. Á. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Ediciones.
- Sarmiento, D. F. (1915). *De la Educación Popular*. Buenos Aires: La Facultad. [1849].
- Sayago, Q., Zoraida, B., Chacón, M. A. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, Vol. 12, N° 42. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Recuperado de:
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300016
- Senet, R. (1928). *Apuntes de pedagogía*. Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.
- Serra, M. S. (2018). Escuelas sin muros: disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa. Pineau, P, Serra, M. S. y Southwell, M. (Edits.). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: estudios sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Biblos. pp. 37-47.
- Souchon, M. (1987). *Mass Media y Educación Escolar en Avanzini, G. La Pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea Ediciones, pp. 277-292.
- Southwell, M. (2008a). *Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado* en Cruz Pineda, O. y Echavarría Canto, L. (Coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México: Casa Juan Pablos, Programa de Análisis de Discurso e Investigación, pp. 262-296.
- Southwell, M. (2008b). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 2, N° 2, 4ª época, FaHCE-UNLP, La Plata.

- Southwell, M. (2009). *Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo*, en Yuni, J. A. (Comp.). *Formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, pp. 169-199.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Revista Práxis Educativa*, vol. 6, n° 1, enero-junio, Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil, pp 67-78,
- Southwell, M. (2013). Significación del Congreso Pedagógico en Bralich, J. y Southwell, M. (Coords.). Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882”, *Cuadernos de Historia de la Educación*, Año I, N° 1, Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Montevideo, pp. 13-38.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. 11, n° 11, dic., FCH, UNLPam, pp. 1-25.
- Southwell, M. (2018). La formación del carácter metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX. Pineau, P, Serra, M. S. y Southwell, M. (Edits.). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: estudios sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Biblos. pp. 79-93.
- Southwell, M. (2019). Formación Docente. Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (Edits. Científicos). *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria. pp. 171-173.
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). *Cultural processand ethnography: An anthropological perspective* en MD Le Compte, M. D., Millroy, W. L. y Preissle, J. (Edits.). *The handbook of qualitative research in Education*. Nueva York: Academic Press, pp. 53-92.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. (1994). *Case Studies* en Denzin, N. y Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, California: Sage, pp. 236-247.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Ediciones Morata, Madrid.
- Stenhouse, L. (1990). *Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación* en Martínez Rodríguez, Juan Bautista. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, pp. 69-85.
- Suárez, V. (2016). Proceso de Universitarización. Escuela Universitaria Centro de Diseño. *Revista InterCambios* N° 2, pp. 92-101. Montevideo: UdelaR-CSE-ANEP-CFE.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Tardy, M. (1978). *El profesor y las imágenes*. Madrid: Planeta.
- Trilla Bernet, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Alertes.
- Trueba, B. (1994). El ambiente también educa. *Revista In-fan-cia educar de 0 a 6 años*. Nº 24. Catalunya: Asociación de Maestros Rosa Sensat. pp. 9-12.
- Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. Nº 12. pp. 153-167.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, 5-7 setiembre, Barcelona: GTDPREAL. Recuperado de:
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Vain, P. (2019). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: EDUNAM.
- Van Den Driessche, M. (2009). *Architecture of the educational complex in the Belgian context*. Tesis doctoral. University Ghent. Recuperado de:
<https://biblio.ugent.be/publication/1037612>
- Van Haecht, A. (1999). *La escuela va a examen. Preguntas a la Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Byblos.
- Varela, J. P. (1874). *La Educación del Pueblo*. Tomo Segundo. Montevideo: Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo.
- Varela, J. P. (1910). *La Educación del Pueblo*. Montevideo: Editorial El Siglo Ilustrado.
- Varela, J. P. (1964). *La Legislación Escolar en Obras Pedagógicas*. Colección Clásicos Uruguayos, vol. 51, Tomo I, Montevideo.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. (1995). *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo* en Larrosa, J. (Edit.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, pp. 153-189.
- Varela, D., De León, R. y Buzzetti, I. (2007). *Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay*. Documento para la discusión. Montevideo: ANEP-CEP. Recuperado de:
http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/analisis_historico.pdf

- Vassiliades, A. (2011). *Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno a las regulaciones del trabajo de enseñar*, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 30, Facultad de filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, pp. 73-87.
- Veiga, C. G. (2002). *Cidadania e ducação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança: Ed. USF.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar, Traducción realizada por Leandro Stagno. Recuperado de: <https://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.htm>
- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set-dez, Sao Paulo, pp. 63-82.
- Viñao Frago, A. (1998). *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e quesotes* en Viñao Frago, A. y Escolano Benito, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. Río de Janeiro: DPA.
- Viñao Frago, A y Escolano Benito, A. (1998). *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Río de Janeiro: DP&A.
- Viñao Frago, A. (2000). *Culturas escolares*, 8 p. Mimeografiado.
- Viñao Frago, A. (2001). ¿Fracasan las reformas educativas? *Revista Sociedade Brasileira de História da Educação*. Campinas, pp. 21-52.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Viñao Frago, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Revista Educação*, v. 35, n. 1, jan-abr, Porto Alegre, pp. 7-17.
- Walker, R. (1981). *On the uses of fiction in educational research* en Smetherham, D. (Comp.). *Practisin evaluation*. Driffield: Nafferton.
- Williams, D. C. (1953). On the elements of Being. *Revista Metaphysics* 7, 3-18, 171-192. Recuperado de: <http://www.hist-analytic.org/WILLIAMS4.htm>
- Wolcott, H. (1992). *Posturin in qualitative research* en LeCompte, M., Millroy, W. y Preissle, J. (Edits.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*, New York: Academic Press, pp. 3-52.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*, applied social research methods series, Newbury Park, C.A. Sage. Anexo
- Yin, R. K. (1993). *Applicatios of case study research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zaccagnini, M. (s.f). *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo*.

Intersecciones; tensiones y fracturas; continuidades y discontinuidades, entre la epistemología de las prácticas educativas escolares y la realidad social. Mar del Plata: Grupo G.I.S.E.A. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de:

https://www.academia.edu/22719140/Configuraciones_del_sujeto_pedag%C3%B3gico_contempor%C3%A1neo.pdf_Zaccagnini-Jolis

Zizek, S. (1992.) *El sublime objeto de la ideología.* México: Siglo XXI.