

Materialidades en la cultura escolar de la formación magisterial y de profesorado uruguayos

Alejandra Capocasale Bruno

Introducción

En este capítulo se presenta una selección de aspectos teórico-conceptuales y su relación con algunos resultados de mi tesis doctoral *La cultura escolar material en la Formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay*, relacionados específicamente con la formación docente uruguaya y analizados a partir de la dimensión de su cultura escolar material. En este sentido, el objetivo es presentar la relación existente entre la cultura escolar y sus materialidades, que se manifiesta en algunos de sus elementos característicos tales como el edificio y su patio escolar, aula y pupitre, y algunos procesos de la formación docente que se vienen construyendo desde su origen sociohistórico hasta los inicios del siglo XXI.

Específicamente, es de interés la formación docente uruguaya, tanto magisterial como de profesorado, ambas institucionalizadas formalmente en institutos y centros de formación docente públicos nacionales. En el Uruguay, dentro del marco institucional y organizacional de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) está el Consejo de Formación en Educación (CFE), que es el que tiene la competencia de la formación en educación inicial y permanente.

Los títulos en educación que se ofrecen son los 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. Cabe aclarar que en la tesis doctoral la investigación se focaliza en el análisis de la cultura escolar, en el espacio y el tiempo como dimensiones centrales de la materialidad, en institutos de formación docente (magisterio y profesorado) en el Uruguay, tanto en la capital (Montevideo) como en el interior del país, dentro del marco normativo del Plan Nacional Integrado de Formación Docente (DFPD, 2007).

Los centros e instituciones seleccionados para la investigación de tesis han tenido y continúan teniendo un protagonismo de relevancia dentro de la historia de la educación nacional en relación con la implementación de las políticas educativas de la formación docente pública nacional. Estos centros e instituciones han ido construyendo y reconstruyendo su cultura escolar con elementos simbólicos y materiales. En cuanto a la cultura escolar material, se puede afirmar que arrastra, mantiene, reactiva, rearticula elementos preexistentes y originales con algunos otros nuevos. Esto promueve una cultura escolar permanente y emergente a la vez, que merece ser investigada. El valor sustantivo del desarrollo histórico de la formación docente nacional, sumado al aporte de profesionales de la educación a todo el sistema de educación pública y privada nacional, posibilita decir que representa una cultura arquetípica de la educación terciaria uruguaya. Inclusive, se podría establecer su importancia en función de una nueva institucionalidad emergente y anunciada desde los inicios del siglo XXI en la que la formación magisterial y de profesorado transitan hacia una concepción universitaria. Se trata de un proceso de universitarización de la formación docente uruguaya, que ha ido incorporando elementos nuevos en su materialidad escolar, como, por ejemplo, cambios edilicios o espacios físicos construidos con el fin de ser habitados por docentes en sus encuentros formales institucionalizados. De forma paulatina se

está transitando desde lo terciario hacia lo universitario, lo que abre puertas para indagar sobre la relación entre la cultura escolar material y simbólica en la formación inicial docente en Uruguay desde su origen hasta nuestros días.

El problema de investigación y su marco teórico-conceptual

A partir del contexto sociohistórico desarrollado, en la tesis se plantea si la cultura escolar material de la formación docente (magisterio y profesorado) uruguaya continúa configurando nuevos elementos emergentes en las culturas escolares de la formación docente a inicios del siglo XXI. La interrogante “¿qué señales hay de la configuración de nuevas culturas escolares en la formación de maestros y maestras y de profesores y profesoras en el Uruguay de inicios del siglo XXI?” da cuenta del interés por conocer las permanencias y las transformaciones manifiestas en las materialidades de las culturas escolares magisterial y de profesorado. Ahora bien, es relevante aclarar que, para llegar a responder tal pregunta, se requirió la formulación de otra interrogante previa: 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 los distintos centros e institutos? Para desarrollar respuestas posibles a estas preguntas fue necesaria una actitud epistemológica que se propuso develar y asumir la cultura escolar material como no obvia. Se propuso visibilizar, desde su cultura escolar material, los procesos que se han ido construyendo, reconstruyendo, y que siguen vigentes en la formación docente uruguaya desde su origen hasta la actualidad. Se buscó, a su vez, hacer visibles las relaciones sociales y pedagógicas implicadas en el sistema que se presentan como dadas y que se continúan reproduciendo tanto en sus elementos simbólicos como materiales. En este sentido, se podría afirmar que la ritualización es el

componente más visible de la persistencia, permanencia y reproducción de toda cultura escolar: “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” (Puiggrós, José y Balduzzi, 1988, p. 67). Otro aspecto central para considerar es que 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. Por ello, resulta muy importante la incorporación teórica de dos conceptos centrales para el análisis: la forma escolar y la gramática escolar. Vincent, Lahire y Thin (2008) refieren a la forma escolar como “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” (p. 2). Este concepto posibilita una aproximación analítica de lo escolar como algo inteligible, con sentido y significados. La teoría de la forma escolar permite dar cuenta de permanencias y cambios en la cultura escolar material, tanto en la materialidad visible como en su construcción subjetiva. La cultura escolar material puede ser, de esta manera, abordada desde su dimensión estrictamente material y al mismo tiempo subjetivo-inmaterial. Esta forma escolar tiene una estrecha relación con la llamada *gramática escolar*. Tyack y Cuban (2001) establecen que la gramática escolar tiene que ver con el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales que permanecen en el tiempo y que se transmiten de generación en generación, muchas veces –si no todas– sin cuestionarse. Inclusive se podría afirmar que estas formas de ser, actuar, organizar, ritualizar lo escolar han sido modelos para la organización del trabajo escolar (y no escolar), dado que van configurando, estructurando, construyendo, reconstruyendo y dando pautas de funcionamiento de la forma escolar. Los conceptos de forma escolar y de gramática escolar tienen a su vez

el valor epistémico de trascender lo escolar y alcanzar a la sociedad toda y a sus necesidades emergentes, las cuales pueden vincularse al sistema educativo en general.

La formación docente uruguaya, magisterial y de profesorado, no ha sido ajena a este proceso. En el siglo XXI se continúa respondiendo en estructura y funciones al modelo hegemónico de socialización europeo originario. Se mantienen ciertos “organizadores de base” matriciales que están en el origen de su historia y que se continúan reproduciendo, más allá de reformas o transformaciones curriculares o locativas. “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, p. 251). Investigar la cultura escolar material de la formación docente uruguaya, desde los conceptos de forma escolar y gramática escolar, por lo tanto, requiere hacer por lo menos una breve genealogía del proceso de institucionalización de la formación magisterial y del profesorado nacional relacionada con las materialidades en lo escolar.

Como punto de partida para la presentación del proceso de institucionalización de la cultura escolar material, que alcanza desde la escuela del siglo XIX a la formación docente en Uruguay, es importante hacer referencia a dos antecedentes.

En primer lugar, a la obra de José Pedro Varela *La Educación del Pueblo* (1874), específicamente a la Parte V “Instrumentos de la Educación” (Tomo Segundo). En su capítulo XXXIII se detallan los aspectos principales de la cultura escolar material de las escuelas de la época. Es interesante notar su tratamiento del edificio escolar como dispositivo principal de infraestructura. Describe sus malas condiciones en cuanto a distribución de los espacios escolares, con especial atención al componente acústico de los salones y los problemas de ventilación. Asimismo, plantea la necesaria existencia de un cerco perimetral en la escuela por la seguridad de los niños y las niñas. En su

análisis toma como referencia el modelo edilicio que describe Sarmiento a partir de sus viajes a Estados Unidos y Alemania. Además, analiza las grandes escuelas urbanas con alto número de población estudiantil. En este caso se refiere a la importancia de la ornamentación sobre la base del equilibrio entre el buen gusto y la austeridad. En relación con los salones de clase, en tanto otro dispositivo material, plantea la relevancia de su forma y cualidades (paralelogramo espacioso, ordenado, ventilado y luminoso). En el capítulo XXXIV “Útiles y aparatos” se dedica a analizar otro dispositivo de interés para nuestro trabajo, los bancos y asientos escolares. Detalla cómo debería estar construido el banco escolar teniendo en cuenta la salud corporal (higiene) del niño y de la niña. Para ello recurre al ejemplo de un niño de diez años que no puede estar más de una hora sentado y cuatro horas (en total) allí ubicado y quieto. Este aporte de la obra vareliana en relación con la materialidad escolar es de alta relevancia en la historia de la educación uruguaya. Da cuenta de que desde el siglo XIX se atiende a la materialidad de la cultura escolar. Su trabajo es un antecedente que visibiliza la relación entre el espacio y tiempo escolares. Varela no solo describe los espacios y dispositivos escolares, sino que va brindando mejoras necesarias y posibles, o sea, establece un hilo conductor entre el mundo del ser y del deber ser de la cultura escolar material. Sus descripciones son detalladas y exhaustivas, casi fotográficas, como producto de una observación científica.

En segundo lugar está el antecedente de la obra de Julio Castro (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*, publicada originalmente en 1942. En el capítulo “Un símbolo de la Pedagogía tradicional: el banco fijo” Castro presenta su análisis de la cultura escolar material desentrañando el trasfondo doctrinario de las prácticas escolares cotidianas y de los elementos materiales que las acompañan. El componente empírico de su análisis da luz a los enfoques exclusivamente teóricos de las prácticas escolares de la época. El banco fijo emerge como dispositivo simbólico y material para

su denuncia de una pedagogía tradicional basada en la inmovilidad del alumno. En su trabajo, producto de una observación empírica y estudio documental, presenta un recorrido de los fundamentos antropológicos, psicológicos, fisiológicos y pedagógicos para que los bancos fijos fueran construidos de aquella manera. Cierra su crítica denunciando una concepción del niño y de la niña como “cosa”. En su capítulo “El banco fijo en la Escuela Nacional” presenta el mobiliario escolar del Uruguay en el siglo XIX. El tránsito desde el “banco Varela” (que lleva el nombre de Jacobo Varela, creador del banco escolar nacional) hasta otras versiones de banco como “banco Varela reformado” o el “Triunfo automático”. Todos estos modelos responden a la pedagogía tradicional. En los capítulos siguientes desarrolla los cambios en relación con el dispositivo banco escolar en el siglo XX, y la presencia de una nueva propuesta de “mesa colectiva” para sustituir el banco fijo. En esta obra Castro profundiza en los fundamentos desde distintas disciplinas del campo educativo y desarrolla una nueva concepción para la construcción de una cultura escolar material. A partir de un objeto material –banco escolar– recorre, con observación y datos empíricos, el desarrollo de la pedagogía entre los siglos XIX y XX. Su obra representa un mojón intelectual en lo referente a la relación teoría-práctica educativa y a la cultura escolar simbólica y material, y también representa una visión desde las ciencias de la educación que trasciende lo contemporáneo, con una postura crítica, de denuncia y actitud propositiva.

A los antecedentes mencionados, cabe agregar las dos matrices de la formación docente en Uruguay. Por un lado, la matriz normalista que, se puede afirmar, representó, y sigue representando en la formación docente latinoamericana, el lugar donde se llega, dado su poder explicativo y justificativo de los procesos de institucionalización de los sistemas educativos nacionales y públicos:

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, p. 247).

Tal como lo explica Romano (2018), la formación del profesorado nacional recién se resuelve en 1949 con la creación del Instituto de Profesores “Artigas”. “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” (Bordoli, 2014, p. 251). Respecto de este proceso de formación del sistema educativo nacional como espacio público normalizador y catedrático, cabe interrogarse acerca del papel de la cultura escolar material y los dispositivos que esta implica.

A partir de lo antedicho, se puede reflexionar acerca de la relevancia de analizar complementariamente el proceso de institucionalización de la formación docente desde los conceptos de forma escolar y gramática escolar, y, más específicamente, desde la dimensión de la cultura escolar material que, en definitiva, es la categoría conceptual de la tesis. Viñao Frago (2002) conceptualiza la cultura escolar con sus componentes materiales e inmateriales (por ejemplo: normas, pautas, rituales, prácticas y objetos materiales) que permanecen en el tiempo a nivel institucional y

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, p. 599).

Cabe agregar que Faria Filho, Gonçalves, Gonçalves Vidal y Paulilo presentan la cultura escolar como categoría de análisis, y, a la vez,

como campo de investigación de la Historia de la Educación que articula de forma contextualizada procesos escolares y no escolares:

En pocas palabras, podríamos describir la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los conocimientos que deben enseñarse y las conductas que deben inculcarse, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a fines que pueden variar según las épocas (fines religiosos, sociopolíticos o simplemente de socialización (Faria Filho et al., 2004, p. 143)¹.

La cultura escolar está relacionada con los procesos de socialización que ocurren dentro y fuera de la institución educativa, por ende, no se construye exclusivamente dentro del ámbito escolar. La permeabilidad es su característica por excelencia. Las prácticas escolares y los procesos de socialización se dan dentro de un escenario de objetos materiales que conforman una materialidad no neutra presente en el encuentro de lo escolar con lo no escolar. Los objetos materiales culturales son parte de la modelación de las prácticas escolares institucionalizadas. De allí derivan permanencias y cambios a menudo imperceptibles. Muchas veces, las prácticas escolares, los objetos culturales y los aspectos normativos como parte de la cultura escolar se entrelazan de forma poco visible, sin embargo, esta correlación ha quedado en evidencia, según Gonçalves Vidal (2007), como resultado de las indagaciones de la cultura escolar.

El objeto de estudio empírico

La cultura escolar en su expresión material tiene un vínculo estrecho con el uso de los espacios, el manejo del tiempo escolar y con el clima organizacional. No obstante, los objetos escolares tienen un valor, sentido y significado que no solo se implican o derivan de su uso cotidiano. El uso que se hace de ellos es una dimensión posible

¹ Traducción propia.

de análisis entre otras. Al ingresar a un centro o institución educativa de formación docente, de igual manera que en todas ellas, se hacen visibles las aulas, su mobiliario escolar, sus paredes y la cartelería dispuesta; sus pasillos, la biblioteca; los colores utilizados para pintar las paredes; el espacio para el recreo, que no siempre coincide con un patio escolar; sus corredores; el edificio y su forma arquitectónica. Claramente Sarmiento (1915 [1849]) expresa que previo a sistema alguno de enseñanza se necesita un local con una forma adecuada. En este mismo sentido agrega que el edificio escolar tiene que ser adecuado a la enseñanza y al desenvolvimiento físico de los sujetos de la comunidad educativa. De esta manera, plantea la relación estrecha que existe entre la materialidad y la escolarización. En la tesis que es la base de este capítulo se ha optado por estudiar tres elementos que han sido seleccionados por su permanencia histórica desde el siglo XIX en la formación docente uruguaya hasta nuestros días, como característicos del dispositivo de escolarización: el patio escolar, el aula escolar y el pupitre.

El edificio escolar con el patio escolar es parte del patrimonio escolar, en tanto infraestructura básica de sostén material para el centro o institución educativa. No siempre está especialmente construido para ese fin, pero siempre requiere mantenimiento correctivo y preventivo, entre otras atenciones. El edificio escolar contiene y refleja una distribución material de subespacios, como aulas, biblioteca, aulas-taller, laboratorios, espacios para recreo, oficinas administrativas, gabinetes higiénicos, entre otros. Dussel (2019) establece que los patios escolares han sido poco atendidos por los historiadores de la educación a pesar de que son una parte de suma importancia en el edificio escolar. Han quedado relegados como telón de fondo en edificios escolares donde prima el aula. No obstante, “los reformadores educativos del siglo XIX consideraron al patio un espacio clave para observar y formar la verdadera naturaleza de la infancia” (Dussel, 2019, p. 31), principalmente en lo moral y religioso. El patio escolar es un

indicador sociohistórico de la estructuración material y simbólica de la cultura escolar.

En relación con el aula escolar, se puede afirmar que, desde el sentido común, es el elemento mayormente asociado con la escolarización. Aula y escuela casi forman un binomio inseparable en el imaginario social. No obstante, el aula no es un dispositivo natural, aunque se presente como tal. Es una construcción histórica, social y pedagógica que engloba a las personas involucradas (docentes y alumnos/as), a una construcción arquitectónica, mobiliario, pupitres, pizarras, entre otros, junto con métodos de enseñanza, y, por ende, formas de comunicación en torno a la relación pedagógica. Una dimensión de su análisis es la organización interior: la distribución del mobiliario, la ornamentación, los colores de sus paredes, la ventilación e iluminación, entre otros.

Por último, el otro elemento a considerar es el pupitre. Distintos tipos de pupitres pasaron por las aulas europeas desde el siglo XIX hasta nuestros días y llegaron a las aulas latinoamericanas. Los modelos de pupitres han ido reformándose según indicaciones de higienistas, pedagogos/as, e inclusive constructores vinculados al mundo escolar. Materiales, formas, inclinación de tablas, respaldos, tamaños de asientos, mesas, sillas, han ido variando. Cabe señalar que los cambios más importantes del mobiliario escolar se desarrollaron a partir de concepciones higienistas y modernizadoras propuestas por el positivismo y el movimiento de Escuela Nueva, respectivamente. En el siglo XX, se promovieron la creación de la mesa de tablero horizontal con distintas formas, acompañadas de sillas corrientes. Este mobiliario otorgaba mayores posibilidades de movimiento de los objetos y de las personas.

La selección de estos tres elementos dispositivos de la materialidad escolar posibilita dar cuenta de una historia de la cultura escolar material del sistema educativo uruguayo que se puede asociar a la formación docente magisterial y de profesorado. El contexto histórico-pedagógico que permite comprender los procesos de permanencia y

transformación que se dieron en el Uruguay a partir del siglo XX, en cuanto a la cultura escolar material, se relaciona con el movimiento renovador Escuela Nueva o Escuela Activa (definido, entre otros aspectos, a partir de su crítica a la escuela tradicional), que tuvo entre sus aspectos centrales 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 de cierta estabilidad económica y social alcanzó al magisterio nacional, respecto del cual se planteó una reforma en los métodos de enseñanza basada en las propuestas del Dr. Ovidio Decroly. De esta forma, en 1931 se aplicó en varias escuelas un nuevo programa escolar: el Plan Estable (oficializado en 1939), con un enfoque científicista diseñado por el ministro Clemente Estable. Este suponía específicamente innovaciones en la materialidad de la cultura escolar. Se iniciaba un proceso por el cual la cultura escolar material pasaba a ser objeto de análisis pedagógico y didáctico en Uruguay. Este hito representa una ruptura con la concepción de la materialidad como dispositivo exclusivo de disciplinamiento que existía en la escuela tradicional. La materialidad comienza a ser considerada como parte de una gramática escolar y de una forma escolar que da cuenta de una nueva concepción del educando y la educanda, del docente y de la docente, de la relación pedagógica y de la cultura escolar.

La metodología de investigación y algunos de los resultados obtenidos

De acuerdo con el problema de investigación planteado y el objeto de estudio seleccionado, se optó por una metodología de tipo cualitativo que “postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso” (Reichardt y Cook, 1995, p. 28). Desde este enfoque, se abordó la cultura escolar material de la formación magisterial y de profesorado del Uruguay en tanto producto sociohistórico que involucra a personas que la producen y reproducen de forma continua y dialéctica. La investigación cualita-

tiva se aproxima de forma sigilosa, atenta y sutil, a las producciones humanas, en este caso a las materialidades escolares, para develar sus dimensiones no obvias e invisibilizadas. Se seleccionó el método de investigación cualitativa de estudio de casos múltiples: dos instituciones de Montevideo (una de formación magisterial y otra de profesorado), una institución de formación magisterial y de profesorado del interior del país, y un centro educativo de formación de profesorado del interior. Se optó por la técnica de análisis documental fotográfico, siguiendo a Augustowsky (2017), dado que la fotografía, además de ser una imagen tomada y un acto fotográfico, está relacionada con un acto de pensamiento. Sobre la base de una pauta semiestructurada de registro fotográfico institucional, se realizó la recolección sistemática de datos. Esta técnica resulta muy útil para investigaciones de tipo exploratorio. Las fotos tomadas y contextualizadas son el dato empírico y así fueron consideradas en esta investigación. La confiabilidad y validez del dato fotográfico están dadas por la conciencia explícita del investigador de las posibilidades y limitaciones de la técnica seleccionada. Se dio cumplimiento a los “cuidados” para evitar el sesgo en el análisis, que puede distorsionar los resultados. En cuanto a la consideración del contenido manifiesto y latente de las imágenes tomadas, se realizó un análisis estrictamente descriptivo del contenido manifiesto del dato visual. La pretensión epistémica de lograr cierto grado de objetividad científica estuvo siempre presente. El análisis teórico más abstracto e interpretativo se realizó sobre el contenido simbólico o latente de las imágenes. El resultado es una interpretación que no es la única posible, sino una de tantas posibles, si se tiene en cuenta la confiabilidad de los datos empíricos recabados (fotos tomadas).

A partir de los datos obtenidos y su interpretación desde el marco teórico conceptual de referencia, se presentan a continuación algunos de los resultados obtenidos más relevantes.

En los centros de formación docente uruguayos investigados (dos de la capital del país y dos del interior del país) se reproduce el modelo

material de las escuelas y liceos de enseñanza secundaria uruguayos hasta la actualidad. El edificio, en el sentido arquitectónico edilicio 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 mantienen una misma gramática escolar desde mediados del siglo XX. 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. Fue recién con la Escuela Nueva que, tal como lo explica Castro (2007), una nueva concepción de la educación, del aprendizaje y del alumno/a genera un cambio en las materialidades de la cultura escolar. 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.

Los dispositivos materiales tuvieron transformaciones, pero su estructura básica se ha mantenido al punto que resulta suficiente observar un aula escolar, un aula de enseñanza secundaria, y aulas de formación docente (de formación magisterial, de profesorado y aun en el nivel cuaternario de formación permanente docente) para notar una permanencia estructural. Más aún, se podría afirmar que la identificación de un centro educativo, en cuanto al edificio, las aulas y los pupitres, se asocia con una materialidad que rara vez es confundida con otro tipo de espacio institucional. Incluso no hay dificultad para intuir lo que allí se hace, aunque en el momento específico de la observación el edificio estuviera vacío. Esto no significa que todas las instituciones educativas o las aulas escolares sean idénticas, significa que persiste en el tiempo y en el espacio un parecido pese a las diferencias. La diversidad en la 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, las mismas 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 sustantivos o estructurales. Si esto se llevara al contexto de las instituciones de la formación docente en Uruguay, su aplicación sería total. Al ingresar a un centro de formación docente nacional no cabe duda de que se está en una institución educativa. Quizás hasta se pueda decir que es muy factible adivinar a qué nivel educativo corresponde (lo que refuerza los conceptos planteados). Ejemplo de esto es la forma del aula, que se mantiene: la disposición alineada de bancos o mesas y sillas es en hileras ordenadas enfrentadas al pupitre del docente, quien 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 pública en el Uruguay. Cabe preguntarse si el uso de uno u otro modelo de banco responde 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.

La base de las transformaciones en la materialidad escolar en el siglo XX en Uruguay, tal como lo escribe Castro en 1942 en su libro *El banco fijo y la mesa colectiva* (2007), no es en el fondo el tema del “banco fijo” o la propuesta de “la mesa colectiva” en términos estrictos de análisis de mobiliario. Actualmente, y con total vigencia al siglo XXI, se podría establecer que el 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.

Los resultados antes presentados, a su vez, se pueden relacionar con la identificación de modelos de la cultura escolar material de la formación docente magisterial y de profesorado de Uruguay de principios del siglo XXI: modelo normalista instituido, modelo de profesorado instituido y modelo emergente instituyente. Estos modelos, a

partir del trabajo de campo realizado, se identificaron desde la observación empírica de la realidad institucional de los casos que se seleccionaron para esta investigación. No pretenden ser modelos arquetípicos de forma alguna. La delimitación modélica es teórico-conceptual, y, a pesar de que son excluyentes entre sí, sus límites son difusos. Esta modelización cobra sentido como posible herramienta hermenéutica de la cultura escolar material en la formación docente, y 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. Cabe, pues, aclarar que no hay pretensión teórica, metodológica y/o epistemológica de que estos modelos pasen a ser referentes de investigación de la cultura escolar material.

El *modelo normalista instituido* se caracteriza principalmente por 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 apuntando al modelo normalista fundacional de entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Este modelo fundacional sigue vigente en las aulas de formación docente, con aulas principalmente cuadradas, con iluminación a un lado a través de ventanas, una puerta de entrada y salida del salón. Los bancos del aula son generalmente sillas pupitre con reposabrazos o sillas y bancos separados. El escritorio del docente o la docente está frente a los bancos de los estudiantes. Al costado del escritorio docente se encuentra la pizarra. Los recursos tecnológicos disponibles están al alcance solo del docente y la docente, al frente de la clase. Estas aulas, ubicadas a los costados de los corredores, tienen puertas de acceso consecutivas. Las aulas, como los corredores, tienen ornamentación de colorido, formas, diseños y materiales diversos. La cartelería institucional tiene función informativo-comunicativa, y es un elemento decorador institucional y áulico. El resto de los lugares espacio-temporales de la institución también presentan esta cualidad. Desde la entrada al local escolar están presentes los objetos-huella

sacros, con su simbología, nacionalista o vinculada a referentes de la historia de la educación nacional: monumentos, bustos, símbolos patrios, placas de reconocimiento o recordatorios, frases célebres plasmadas en las paredes. El encierro es otra característica presente a nivel institucional, y es algo que atiende especialmente a que el espacio dé cumplimiento a lo prescrito por el orden jerárquico. 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 actores y actrices institucionales. Las oficinas administrativas, de Dirección, Secretaría y Bedelía están dispuestas en lugares de gran visibilidad e importancia jerárquica en la institución, lo cual deja en claro la relevancia de lo burocrático-administrativo en este modelo de la cultura escolar material. La entrada y salida institucionales son de gran relevancia, pues representan el ingreso y el egreso a un espacio-tiempo de encierro mandado y cristalizado a través de sus objetos y de su materialidad para reproducir un mandato fundacional: el normalismo.

El *modelo de profesorado instituido* tiene 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. El formato tradicional de las aulas permanece, pero la disposición de estas y el uso que se hace tanto del lugar como de los objetos varía de acuerdo con cada clase. Los objetos tradicionales están presentes, no obstante, su utilidad predomina sobre su carga simbólica (por ejemplo, las vitrinas de los laboratorios de ciencias naturales). La fuerza simbólica de lo tradicional no es una cualidad que sobresale. Asimismo, parece estar presente una estética austera en la ornamentación de los lugares y en la elaboración de los objetos dispuestos. La cartelería institucional denota una elaboración cuidadosa y sencilla con una clara finalidad informativo-comunicativa. Los objetos sacros están ubicados en lugares poco visibles o inclusive invisibles para los sujetos. Su fuerza

simbólica está diluida entre otros objetos dispuestos. La cartelera sobre las paredes de los corredores de acceso a las aulas es elaborada por estudiantes que le dan una estética de contenido militante. Esta cartelera representa una forma de habitar el espacio que lo transforma en lugar. El modelo fundacional del profesorado es catedrático universitario con instituciones liceales (de enseñanza secundaria). Aun 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, que responde a una lógica científica positivista desde el modelo material universitario original, y de alguna forma estructuran la cultura escolar material de estas instituciones de formación de profesores y profesoras. Los corredores son lugares espacio-temporales ocupados por objetos dispuestos que “sacan” de las clases del aula. El encierro no es áulico sino institucional. En este modelo lo más relevante es la institución propiamente dicha, con su carga simbólica desde su materialidad y no tanto el mandato prescrito por orden jerárquico. 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 características de la corriente positivista hegemónica en la ciencia desde el siglo XIX, con la materialidad que esto supone.

El *modelo emergente instituyente* se caracteriza por no ser observable de forma directa. En tanto 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 que aún no ha logrado institucionalizarse. Como instituyente, tiene la fuerza necesaria para hacer el continuo reclamo de pre-

sencia en la materialidad. Se pueden señalar algunos de los elementos que posibilitaron su identificación mediante el registro fotográfico. En cuanto a los objetos, los mismos se encuentran de diferentes formas: dispuestos de forma no regular y que hacen caso omiso a los objetos sacros (por ejemplo, carteleras móviles colocadas delante de objetos sacros, incluso ocultándolos sin querer); dispuestos con mensajes que poco tienen que ver con la información o comunicación institucional (por ejemplo, objetos con anuncios vinculados a invitaciones a fiestas o incluso a reuniones por temáticas ajenas a lo institucional); apropiados por los/as estudiantes; ubicados de un modo que no guarda relación con los fines institucionales de los lugares espacio-temporales donde son ubicados. También encontramos objetos tecnológicos del siglo XXI de libre disponibilidad para cualquiera y 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 encontramos: 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 construidos con fines muy específicos; lugares de entradas y salidas reconceptualizados en cuanto a su formato; surgimiento de lugares espacio-temporales nuevos dentro de las instituciones y centros, producto de innovaciones o reformas educativas, y 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.

A modo de cierre, y para abrir puertas a la reflexión

En este capítulo se pretende dar cuenta de la fuerte dinámica al interior de las instituciones y centros de formación docente en el Uru-

guay a principios del siglo XXI. Esta dinámica se manifiesta a través de transformaciones que muchas veces no están visibilizadas. Esto no significa que no estén ocurriendo. Estas transformaciones tienen una base de permanencias que subyacen a los procesos que se dan y les otorgan sentido y significado sociohistórico. Dichos procesos se relacionan con la cultura escolar como un todo entre lo simbólico y lo material. Estas dos dimensiones son indisolubles. La posibilidad de continuar indagando sistemáticamente acerca de estas dimensiones de la cultura escolar en la formación docente abre las puertas a nuevas categorías de análisis, las cuales tienen que ver con un siglo XXI que, a través del proceso de hibridación, también se manifiesta con mucha fuerza en la cualidad de las nuevas materialidades presentes en estas instituciones. Estos nuevos objetos materiales, muchas veces, no solo son introducidos por los sujetos/as en las instituciones, sino que transitan entre el adentro y el afuera institucional. Este tránsito permanente genera un proceso de aceleramiento de la hibridación en la cultura escolar. Estoy haciendo referencia a lo que Han (2022) ha dado a llamar las “no-cosas”. Ejemplo de estas son los *smartphones*. Estos ingresan, salen, circulan, están presentes en el espacio-tiempo institucional en las manos de las personas. Su presencia no es estabilizadora ni sostén de los sentidos cotidiano y existencial de la vida humana (Arendt, 2016). Su naturaleza está sustentada en la información que contiene, la cual es fugaz, no permanente, desestabilizadora y contingente. Estas no-cosas conviven desde nuestras manos con las cosas materiales que por siglos nos han dado un orden material y un entorno permanente en el que podemos habitar. La cultura escolar de la formación docente no es ajena a este proceso por el cual las cosas del mundo se descosifican y desnaturalizan “informatizándolas” (Han, 2022, p. 13).

En este sentido, podría llegar a ser relevante poner mayor énfasis en el estudio de las nuevas materialidades dentro del campo de investigación educativa de la cultura escolar de la formación docente. De manera silenciosa y sutil, estas nuevas materialidades colaboran con

la visibilización de los procesos de cambio de la cultura escolar, que oscilan entre la permanencia y la transformación. De esta forma se podría llegar a construir un aporte teórico y empírico acerca del reconocimiento al papel que tiene la cultura escolar material en los procesos de cambio en los sistemas educativos, y, específicamente, respecto de la formación docente desde sus orígenes hasta nuestros días.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- 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, 147-155.
- Bordoli, E. (coord.) (2014). Informe Uruguay. En A. Birgin (coord.), *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR* (pp. 237-321). Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Capocasale Bruno, A. (2021). *La cultura escolar material en la Formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay* (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1975/te.1975.pdf>
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura - Dirección de Educación.
- Delio Machado, L. (2009). *Historia de la Formación Docente* (Tomo I). Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD, 2007). *Propuesta para el Plan Nacional Integrado de Formación Docente* (Documento final, Tomo I). Montevideo. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

- 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*, 20(1), 28-63.
- 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*, 30(1), 139-159.
- Fiorucci, F., y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (eds. científicos), *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina* (pp. 247-251). Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.
- Gagliano, R. (2013). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 245-259). Paraná: Editorial Fundación La Hendija, Entre Ríos.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D. F.: Grijalbo.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Revista Propuesta Educativa*, (28), 28-37.
- Han, B-C. (2022). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.
- Mena Segarra, E., y Palomeque, A. L. (2011). *Historia de la Educación Uruguaya* (Tomo 2). Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Palomeque, A. L. (2012). *Historia de la Educación Uruguaya* (Tomo 3). Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Puiggrós, A., José, S., y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Reichardt, Ch., y Cook, Th. (1995). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.

- 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>
- Sarmiento, D. F. (1915). [1849]. *De la Educación Popular*. Buenos Aires: La Facultad.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. P. (1874). *La Educación del Pueblo* (Tomo Segundo). Montevideo: Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo.
- 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
- 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. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.