

IDENTIDADES
y AUTORÍAS
de los
EDUCADORES



INSTITUTO CRANDON

IDENTIDADES
y **AUTORÍAS**
de los
EDUCADORES

Instituto Crandon
Identidades y autorías de los educadores /
Instituto Crandon. Montevideo : Instituto Crandon, 2025.
128 p.

ISBN: 978-9915-9803-0-0

1. Educación. 2. Pedagogía.



Primera edición: junio de 2025

Diseño de interior y tapa: Land
Ilustración de portada: Silvina Cortés Lasalle
(exalumna del Instituto Crandon, generación 2016)
Corrección de estilo: Florencia Eastman Ruegger

Impreso en Uruguay - Printed in Uruguay
Depósito legal: D. L. N.º 387.046
Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

Impreso en El País S.A.



El contenido de este libro está publicado bajo la licencia
Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0: atribución,
no comercial, sin obra derivada, 4.0 internacional.

IDENTIDADES
y AUTORÍAS
de los
EDUCADORES



INSTITUTO CRANDON

PRÓLOGO

Santiago Alba Rico abre uno de sus libros preguntándose sobre el lugar del cuerpo: «Si buscamos nuestros cuerpos dentro de la casa, ¿dónde los encontramos?, ¿en qué habitación?» (2017, s. p.).¹ Y nos dice que, para volver al cuerpo desde el ordenador, que no está en ningún sitio, hay que recorrer enormes distancias: «¿Cuál es el punto más distante del ordenador? Australia está dentro del ordenador, y la luna también. Para llegar al cuerpo hay que ir mucho más lejos. Hay que ir a... la cocina» (s. p.).

En la cocina hay que darles tiempo a las cosas, porque las cosas son, se imponen en su materialidad y se transforman lentamente en su propio tiempo. Es, además, por excelencia uno de los lugares del cuidado y la reproducción de los cuerpos: «no solo el lugar donde el cuerpo cocina, sino el lugar donde se cocinan los cuerpos» (Alba Rico, 2017, s. p.). Y, desde luego, hay una conexión evidente entre los fogones y la mesa del comedor.

En un texto titulado «Comensalidad y resistencia», el mismo Alba Rico insiste en que intercambiar y compartir alimentos constituye una segunda fase civilizatoria, tras la cocción de la carne y la verdura, «pues configura un contrato material entre individuos o familias que, sentadas a la misma mesa, declaran su intención de renunciar al canibalismo» (2023, s. p.).² Y continúa: «La hospitalidad es el acto de deposición de las armas mediante el cual la boca misma —arma primera poblada de dientes— se desplaza de la lucha sin cuartel al placer común y a la conversación compartida» (s. p.).

Podríamos decir que el hombre es el único animal que cocina, que usa guijarros de filo cortante, domestica el fuego, muele

1. ALBA RICO, S. (2017). *Ser o no ser (un cuerpo)*. Seix Barral.

2. ALBA RICO, S. (2023). *De la moral terrestre entre las nubes*. Pepitas de Calabaza.

y fermenta los cereales e inventa la cocción en vasijas de barro. Y el único que invita a comer, que prepara banquetes, que cuenta cuentos en la sobremesa, que convierte en huéspedes a los potenciales enemigos. No solo somos lo que comemos, sino cómo lo comemos y lo que sabemos cocinar. Adquirimos la condición de humanos cuando aprendemos a convertir lo crudo y natural en algo cocido y elaborado, cuando convertimos una necesidad vital en un arte de vivir. Pero nunca profundizaremos bastante en eso de que cocinar nos hizo lo que somos.

¿Cómo no celebrar, entonces, que uno de los ensayos incluidos en este libro sobre identidades y autorías de los educadores se titule «Manual de cocina»? ¿Cómo no alegrarse de que comience llamando la atención sobre la relación entre saber y sabor, y de que trabaje con el paralelismo entre cocinar y construir la identidad docente? ¿Cómo no interesarse por un ensayo que habla de qué cocina un profesor y, sobre todo, de cómo se cocina un profesor?

Además, trata de una cocina a la antigua, que selecciona los ingredientes, los mezcla en su justa medida, cuida la sazón, cuece a fuego lento, prueba y, si es necesario, corrige tanto los tiempos como las proporciones, dispone bellamente los platos sobre la mesa, invita a la conversación pausada. No podía ser menos tratándose de un texto inspirado en el célebre *Manual de cocina* del Instituto Crandon, verdadero auxiliar, útil y a la vez sencillo, del arte culinario de varias generaciones de familias uruguayas. Esto va a contracorriente de dos de los modos de cocinar y de comer propios de nuestro tiempo, que erosionan lo que la gastronomía tiene —o tenía— de arte de vivir y de convivir. El primero sería el de la cocina *fast-food*, hecha para el que come solo, de pie y con prisa, absorto en la pantalla de su celular, sin tiempo para saber ni para saborear. El segundo es el que convierte a los cocineros en marcas y a los platos en mercancías, que sustituye la creatividad por la innovación, el respeto a la cosa por la apariencia y el artificio, la excelencia y el buen hacer por la competición y la búsqueda compulsiva de

reconocimientos; el que hace del comensal un consumidor exclusivo, orientado al prestigio y a la diferenciación social —por no hablar de la homogeneización del gusto producido por las franquicias gastronómicas y las dietas estandarizadas o de esos inventos para oportunistas, como la cocina tecno-emocional y otras imposturas—. ³

El segundo de los ensayos del libro, que se titula «Una reflexión sobre los sentidos del oficio docente», también insiste en la dimensión artesanal y obrera del oficio. Está inspirado en las ideas de un maestro uruguayo, Pedro Figari, pintor, abogado, político, periodista, filósofo aficionado, reformador de instituciones educativas —como la Escuela Nacional de Artes y Oficios— y, sobre todo, pedagogo, con una concepción de la educación entre ética y estética, como una obra de arte (o de artesanía), que no renuncia a la belleza, pero que tiene también un fuerte componente moral y cívico. Aquí, el ensayo retoma la vieja idea de ingenio, esa que reivindica el saber-hacer criterioso y situacional sobre cualquier tentativa de mecanización e industrialización del oficio. Eso se parece mucho a la cocina, también en lo que tiene de saber de experiencia y, sobre todo, de saber colectivo, hecho de relaciones, intercambios y aprendizajes mutuos. No es menor, en ese sentido, que Alba Rico (2023) diga que la hospitalidad pasa también por la costumbre de ofrecer la propia comida y aceptar la de los otros, por la cocina compartida, la que obliga a hacer públicas las propias recetas y a probar sabores desconocidos. E, incluso, que la resistencia al arrasamiento de las artes de vivir y de convivir implica «comer juntos, bien, y de todo un poco» (s. p.), es decir, con disposición a aprender, con criterio (no cualquier cosa ni de cualquier manera) y sin manías, egocentrismos o exclusiones.

El tercer ensayo, «La identidad histórica de las maestras: abnegadas o rebeldes», trabaja con una aparente paradoja: que las primeras maestras uruguayas, las formadas en las primeras

3. Para una crítica a los excesos y los engaños de la cultura gastronómica contemporánea, pueden leerse los libros de Javier Pérez Escotado.

normales, estuvieran, por un lado, educadas en la obediencia y el sacrificio y, sin embargo, fueran activistas y militantes de la igualdad femenina. Contra la tendencia a mirar por encima del hombro a nuestras antepasadas en el oficio, armados solo con el ínfimo privilegio de haber nacido más tarde y con otras supersticiones, el texto retoma la gran tradición fundacional de la escuela uruguaya, la de José Pedro Varela, pero rescata y dignifica también a maestras importantísimas, como María Abella, Enriqueta Compte y Riqué o Paulina Luisi, de manera tal que la disyuntiva en *abnegadas o rebeldes* se convierte en algo más interesante y menos arrogante, en copulativa: *abnegadas y rebeldes*. También Javier Pérez Escohotado (2024) critica la figura de la abuela como emblema de la cocina tradicional: «como si las abuelas solo hubieran hecho cociditos caseros y tarritos de mermelada, ignorando que *también* fueron mujeres que trabajaron, militaron, vivieron el mayo del 68 o se quitaron el sostén en la playa» (s. p.).⁴

En cualquier caso y por seguir con la analogía, los tres ensayos entienden la cocina (la docencia) como un hecho cultural que conecta con la historia y con la comunidad, y no reducen la comida (el oficio de profesor) a un ejercicio de marketing o a una sucesión de recetas que no nos enseñan a comer (a enseñar). Si «la gastronomía de un país es su paisaje puesto en una cazuela», como dice la célebre frase adjudicada a Josep Pla, entonces la docencia de un país sería su paisanaje puesto en una sala de aula. Y lo que nos está pasando es que se nos está arruinando tanto el paisaje como el paisanaje.

Prof. Jorge Larrosa
Catedrático de la Universidad de Barcelona

4. PÉREZ ESCOHOTADO, J. (2024). *El giro gastronómico. De la vanguardia al desperdicio*. Trea.

TABLA DE CONTENIDOS

MANUAL DE COCINA (DE LA IDENTIDAD DOCENTE)

Ariel Fripp Rainiere

Seudónimo: *A fuego lento*.....15

UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS SENTIDOS DEL OFICIO DOCENTE

Carolina Sobrino Barrios

Seudónimo: *Mburucuyá*.....45

LA IDENTIDAD HISTÓRICA DE LAS MAESTRAS:

¿ABNEGADAS O REBELDES?

Elisa Michelena Santini

Seudónimo: *Tiza amarilla*.....97

MANUAL DE COCINA
(DE LA IDENTIDAD
DOCENTE)

A FUEGO LENTO

Ariel Fripp Rainiere

Introducción

La convocatoria del Instituto Crandon de Montevideo a este nuevo concurso de ensayos, *Identidades y autorías de los educadores*, despertó en mí preguntas y desafíos intelectuales que, en un principio, me costó organizar. Esa situación personal, que de cierta manera provocó una sensación de desasosiego, comenzó a desaparecer cuando tomó forma el hilo conductor de este texto. Ese hilo se fortaleció al hilvanarse con una de las características distintivas de la institución convocante.

Crandon es un colegio fundado en 1879 que pertenece a la Iglesia Metodista del Uruguay. «Desde sus orígenes, ha forjado una posición destacada en la educación nacional y en el servicio a la comunidad», según se establece en la contratapa del último libro de ensayos ganadores (Instituto Crandon, 2022). Esa educación y servicio también han tomado sentido en la edición del *Manual de cocina*, libro emblemático de la gastronomía uruguaya.

«El *Manual de cocina* se tornó un libro reconocido en las familias uruguayas, un referente en el arte culinario del país y un best-seller en el ámbito nacional» (Instituto Crandon, 2017, p. 11).

La presencia fuerte de ese texto me condujo a preguntarme sobre la posible existencia de un manual de identidades docentes. Y como parte del ejercicio teórico de pensar en ese posible manual, reflexioné sobre su utilidad en sintonía con la importancia que Choppin (2010) le da a ese tipo particular de textos. Y si no existe ese manual, ¿al menos sí existe una receta?

Es de conocimiento que las palabras saber y sabor, cuando se analizan etimológicamente, provienen ambas del vocablo

latín *sapere*, que significa ‘tener sabor’ o ‘tener conocimiento’. Es muy interesante esta génesis común que relaciona el acto de conocer con el acto de saborear. Conocer no solo es una acción puramente racional, sino que posee atributos sensoriales con impacto en el cuerpo de quien conoce o aprende.

Fernández (1999) pensaba y sostenía que se conoce cuando lo que se aprende pasa por el cuerpo. ¿Cuántas veces hemos oído que un determinado tema ha sido muy amargo para dar cuenta de la implicancia emocional de la experiencia del aprendizaje personal? ¿Cuántas otras los docentes han observado a sus alumnos devorar una propuesta de clase o sentirse *inapetentes* ante las actividades de aula?

Si el saber implica un buen sabor del conocimiento y el buen sabor suele lograrse al ejecutar con maestría una buena receta, podríamos preguntarnos si existe una receta que promueva el sabor-saber docente como ingrediente de su identidad profesional. Esa pregunta será el hilo conductor de este ensayo, en el cual se hará un paralelismo entre el acto de cocinar y de buscar un buen sabor, y el proceso de construcción de la identidad docente.

Este nuevo llamado a la escritura de ensayos en el marco institucional de Crandon y su larga trayectoria no solo en la educación formal, sino también en la gastronómica, constituyen —al entender de quien escribe— un escenario ideal para indagar en la existencia o no de una receta sobre la identidad docente. Para ello, los invito a mi mesa, les ofrezco seguir el paso a paso de la posible cocina de la identidad docente, la cual he organizado en estas ocho secciones:

1. *Mise en place*
2. Ingredientes fundamentales
3. Las proporciones y la flexibilidad: ajustes en la práctica docente
4. El arte de sazonar: innovación y estilos de enseñanza
5. La madurez docente: cocción a fuego lento

6. La crítica del plato: la influencia del contexto
7. La receta nunca termina: la evolución constante de la identidad docente
8. El banquete final: la identidad docente sobre la mesa

1. *Mise en place*

El término culinario *mise en place*, de origen francés, cuyo significado literal es ‘todo en su lugar’, hace referencia al proceso mediante el cual se preparan y organizan los ingredientes y utensilios necesarios para cocinar. Antes de comenzar con la receta se torna también ineludible, en este ensayo, poner en su lugar algunos ingredientes fundamentales. Para ello se considera sustantivo explicitar qué se entiende por identidad docente.

Al respecto, se acompaña lo que sostienen Vanegas Ortega y Fuentealba Jara (2019) cuando caracterizan la identidad docente como una representación que el profesor en actividad o en formación construye de sí mismo:

La identidad profesional docente es la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social. (s. p.)

En esa definición los autores explicitan una lista de ingredientes, como los conocimientos, las creencias, los valores y actitudes, las conductas, las habilidades, los objetivos y aspiraciones, las responsabilidades y el contexto. En la siguiente sección jerarquizaré y pondré sobre la mesa a algunos de ellos según la premisa gastronómica que plantea que muchas veces menos es más.

2. Ingredientes fundamentales

Los conocimientos

Un componente fundamental de la identidad docente lo constituye el contenido que se enseña, el cual se relaciona de diferentes formas con el educador a lo largo de su trayectoria profesional.

El aporte de Gess-Newsome (2003) indica que el conocimiento en docentes principiantes se caracteriza por una organización muy débil que lo fragmenta y que complica su enseñanza. Podríamos acordar que la concepción de docente principiante no tendría que asociarse solo al que se inicia en la profesión, sino a aquel que no se ha relacionado en profundidad con el saber que lo responsabiliza como enseñante.

¿Qué rasgo identitario caracteriza a aquel que no posee dominio sobre lo que enseña? Ser un docente carente de la capacidad de tomar decisiones didácticas, porque para decidir se debe conocer. Por ejemplo, si no sé por qué el producto de dos enteros negativos es un entero positivo, ¿cómo puedo decidir cómo enseñarlo? Si no sé qué es una crónica, ¿cómo puedo ayudar a un estudiante en la producción de ese tipo de texto?

No tener sobre la mesa docente el ingrediente del conocimiento inhabilita la posibilidad de creación y convierte al educador en alguien que solo se rige por la costumbre. Se inhabilita la decisión didáctica y se actúa únicamente por costumbres didácticas. Construirse como docente desde esa costumbre por desconocimiento profundo del conocimiento a enseñar conduce al planteo de preguntas y situaciones superficiales que provocan generalmente conocimientos procedimentales.

En cambio, como lo expresa Marcelo García (2010), los docentes poseedores de un conocimiento profundo promueven más conexiones entre los conceptos. Son aquellos que colaboran en que sus alumnos construyan los conocimientos, pero no

como ladrillos sueltos en una pared, sino que se ocupan en enseñar tanto esos ladrillos como la argamasa que los une.

Si continuamos con las imágenes gastronómicas, este tipo de identidades docentes construidas desde el conocimiento profundo del objeto de enseñanza se asemejan a la de un cocinero profesional que conoce cada ingrediente de una receta, pero también sabe cómo potenciarlos entre ellos o cuáles no maridan entre sí. Ese uso profesional tiene su paralelismo en el trabajo docente con la exigencia de que el conocimiento de los objetos de enseñanza sea acompañado de un saber didáctico que los potencie y los organice. «El conocimiento didáctico del contenido tiene que ver con la forma como los profesores piensan que hay que ayudar a los alumnos a comprender un determinado contenido» (Marcelo García, 2010, p. 27).

¿De qué sirve conocer a la perfección los ingredientes de la receta si no se los puede jerarquizar, ordenar y utilizar en su justa medida? ¿De qué sirve saber todas las propiedades de la cúrcuma si no se sabe cuándo y por qué es conveniente utilizarla? ¿Qué tipo de resultado gastronómico puede obtenerse en ese caso? Conociendo solamente los ingredientes no es posible garantizar que la experiencia de degustar un plato sea agradable.

Lo respondía Dewey en 1938 cuando se refería a las experiencias educativas: «No es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga» (p. 27). Y esa calidad de la experiencia es la que determina la predisposición o no a seguir aprendiendo.

Las creencias

Los maestros de educación primaria, así como los profesores de educación secundaria egresados de un centro de formación docente, son profesionales de la educación que han gozado de un permiso transitorio para alejarse, por unos años, de la escuela

o del liceo. Vencido ese permiso, deben volver a uno de esos centros educativos, primero como practicantes y luego como maestros o profesores. Es decir que el estudiante de formación docente ingresa con un conocimiento, no formal, sobre lo que es enseñar y sobre lo que es aprender. Podríamos plantear que su identidad docente comienza a formarse mucho antes de la decisión de ser educador.

Ese estudiante comienza la carrera portando una premisa, para él verdadera, sobre lo que significa ser docente. Esa es una de las creencias sobre lo que consideran verdadero. Pajares (1992) advertía sobre las creencias y enfatizaba que estas, a diferencia de los conocimientos, se caracterizan por una fuerte connotación afectiva. Las creencias de estudiantes de formación docente giran, entre otras cosas, en torno a qué consideran que es ser un buen maestro, cómo se perciben como educadores, cómo creen que los distinguen los otros y qué imagen tienen de sí mismo como alumnos. Esas creencias que portan los docentes en formación, al decir de Feiman-Nemser (2001), pueden actuar como armas de doble filo. Por un lado, colaboran con que el estudiante les construya sentido a los conocimientos y experiencias que aborda. Pero, por otro lado, pueden obstaculizar el desarrollo amplio de lo que se entiende por enseñanza y por aprendizaje.

Valdenegro-Fuentes (2023) postula que la identidad profesional, desde la formación inicial, debería desarrollarse a partir de lo que el estudiante cree que significa ser docente. No explicitar esa concepción, que oficia de tensión entre lo que se cree y lo que implica ser docente, podría frenar el cambio y el desarrollo de la identidad en construcción. Esa tirantez no explicitada puede enceguecer al estudiante a quien, ubicado en sus propias teorías, le cueste reconocer los aportes teóricos sobre la profesión que lo convoca (Pillen et al., 2013).

Qué difícil debe ser para un formador de una escuela gastronómica convencer a un estudiante sobre el uso de un determinado ingrediente cuando este considera, como resultado de

una creencia, que su uso no es conveniente. ¿Cómo elaborar un sabroso postre basado en frutas cuando se cree que la ingesta de frutas no debe ocurrir después de los platos salados? Ante esas creencias, los aportes científicos ayudarán a que se entienda que las frutas no engordan porque se consuman en un determinado orden, sino porque su valor calórico podría superar las necesidades individuales.

De igual forma, la academia, en diálogo constante con las creencias docentes y nutriéndose muchas veces de ella, colabora en la construcción de la identidad profesional.

La formación docente

Buchmann (1984), Feiman-Nemser (2001) y las investigadoras uruguayas Vaillant (2007) y Marrero et al. (2016), entre otros, se han ocupado de estudiar la identidad docente desde la formación inicial y las características de esta profesión. Los primeros concluyeron que entre los conocimientos brindados en las instituciones docentes y los necesarios en el ejercicio de la profesión existe una brecha que favorece que se desmerezcan los aportes teóricos y académicos frente al deslumbramiento práctico en la realidad escolar. Como consecuencia de ello, se observa empobrecimiento de fundamentaciones del trabajo práctico.

Por su lado, en su investigación Marrero et al. (2016) concluyen que los estudiantes de formación docente reconocen la necesidad de contrastar los contenidos y los conocimientos teóricos con la práctica docente, pero no encuentran esa posibilidad en su formación específica. Se complementan o amplían estos aportes con los que Vaillant (2007) formula cuando expresa que la formación docente no está respondiendo a los requerimientos actuales de la educación.

Este ensayo acuerda con los autores en que la formación es uno de los ingredientes fundamentales en la construcción de la identidad docente y que las falencias mencionadas ayudan a

sostener un círculo académico muy vicioso. Los candidatos a futuros docentes provienen de una educación escolar superficial y se enfrentan a una institución de formación docente que no contribuye en demasía a cambiar esa realidad.

¿Cómo poder crear un plato original y de sabores no convencionales si antes de cocinarlo no se tuvo la experiencia de enriquecimiento del paladar propio? Una escuela gastronómica se preocuparía de ello generando escenarios donde los estudiantes pudieran hacerlo.

¿Cómo enriquecer el trabajo docente si, en general, la formación replica las prácticas establecidas en las escuelas y los liceos?

Tal vez las posibles respuestas a estas interrogantes puedan comenzar a construirse en colectivo y en atención al proceso de *identización* que proponen Gohier et al. (2001). Para estos autores, en la construcción de la identidad docente ocurre, en primer lugar, una identificación mediante la cual el estudiante se asocia simbólicamente con un colectivo y asume sus características sin diferenciación alguna. En cambio, en la identificación el sujeto decide cuáles características del grupo le son propias, cuáles lo constituyen personalmente y cuáles descarta para diferenciarse.

¿Cuál es una de las primeras prácticas a las que se enfrenta un estudiante de gastronomía?: replicar un plato clásico y, por lo tanto, conocido, identificándose con su creador y con aquellos cocineros que saben elaborarlo. ¿Cuáles son las prácticas gastronómicas esperadas de un cocinero profesional?: entre otras, que pueda replicar a la perfección un plato clásico, pero que también deslumbré a los comensales con creaciones propias o variantes enriquecidas de lo ya conocido. Es decir que se espera también un proceso de *identización*.

Un estudiante de profesorado contaba que tuvo la suerte, en el inicio de sus prácticas docentes, de que la bibliotecaria del instituto de profesores le contara sobre la existencia de un estante

con colecciones de libros franceses que nadie utilizaba. Ese estudiante los fue retirando en préstamo y estudiando y planificó sus primeras clases en base a los métodos y estrategias que aquellos textos le brindaban. Reconocía que eso le sirvió posteriormente para generar sus propias ideas sobre cómo enseñar la disciplina y le permitió enhebrar esas ideas con los conocimientos teóricos que fue construyendo durante la formación.

Esto mismo puede detectarse cuando los estudiantes observan las clases de otros compañeros y, a través de las experiencias compartidas de análisis didáctico, construyen la propia.

El famoso chef peruano Gastón Acurio, según cuenta en varias entrevistas, era un niño muy especial que compraba calamares y los freía siguiendo recetas de su abuela mientras sus amigos compraban caramelos. Se hizo famoso, según Moreno (2019), no por replicar las recetas de otros, sino porque inventaba las suyas y las compartía con todos.

3. Las proporciones y la flexibilidad: ajustes en la práctica docente

A lo largo de los siglos, la forma de cocinar y manipular los alimentos ha ido cambiando. En la edad de piedra, ante la falta de recursos, se consumían alimentos crudos, como frutas, verduras, carnes y pescados. Con la aparición del fuego, se cocinaba sobre piedras calientes, recipientes de barro o utilizando un fuego de leña. La agricultura facilitó nuevos alimentos que, al cocinarlos en ollas de barro, ofrecieron nuevos sabores y nutrientes.

En su momento, la leña fue suplantada por carbón y los hornos lograron temperaturas mayores, que, junto a nuevos utensilios, permitieron desarrollar otras formas de cocinar. El avance continuó generando mayor eficiencia en el procesamiento de los alimentos y en el control de los tiempos por quienes cocinaban. En la actualidad, con el constante avance tecnológico, las formas de hacerlo y manipular los alimentos se

encuentran en una vertiginosa evolución que desafía a los estudiantes de gastronomía y a los cocineros profesionales.

¿Cocinar actualmente con ollas de barro sobre el fuego sigue teniendo sentido? Seguramente la respuesta sea afirmativa, pero también aprender a usar el horno microondas para una cocción rápida o los hornos de convección para una cocción uniforme.

¿Y qué ocurre con la identidad docente? Salvá et al. (2017), en un artículo de divulgación sobre la identidad docente, plantean como objetivo de su investigación «descubrir si la misma [identidad docente] es considerada como un conjunto de cualidades predeterminadas o, por el contrario, se basa en una idea que está condicionada por la dinámica de los cambios sociales, sustentada en cambios políticos» (p. 136). Es en ese sentido que se caracteriza, en este ensayo, a la identidad profesional del educador, entendiéndola desde su constante ajuste y adaptación. Los investigadores uruguayos Bordoli y Romano (2010), por otro lado, aportan elementos al analizar los procesos de configuración de esa identidad desde el punto de vista histórico y pedagógico. En cambio, la intención de este ensayo es reflexionar en torno a una configuración identitaria más personal.⁵

Así como en una receta las proporciones cambian según lo que se necesita o se quiere en cada situación, un docente podría darle más peso a la atención emocional de sus estudiantes o centrarse más en lo disciplinar o avanzar en una concepción de su trabajo donde se conjugue con mayor frecuencia el verbo aprender que el verbo *enseñar*. Esto último no es lo que suele encontrarse en los primeros años de práctica docente, durante los cuales el estudiante-educador en formación suele centrar sus preocupaciones en la trasmisión de un conocimiento lo más cercano al saber sabio. Sin embargo, a medida que se avanza en

5. No se desconoce que existen otros aspectos que moldean la identidad docente, como los programas, los currículums y las reformas educativas. En este ensayo se elige pensar en la conformación de la identidad docente en la interacción entre los propios educadores, entre ellos y el saber y entre ellos y los estudiantes.

la carrera, los propios alumnos participan también moldeando la identidad del educador.

En tanto que la docencia se sostiene en el trabajo con otros, las preocupaciones sobre lo que aprenden los estudiantes exigen atender también al bienestar emocional de los alumnos, en un sentido más amplio. Como bien plantea Rivero Cancela (2022), la atención y el cuidado de los estudiantes es un claro marco contextual del trabajo docente, aunque el centro discursivo de la profesión sea la enseñanza y el aprendizaje: «los docentes generan vínculos particularistas donde cada estudiante es una historia, cuya mirada tiene una gran relevancia para la definición de sí» (p. 812). Por lo tanto, la adaptabilidad y los ajustes de la práctica efectiva de la profesión docente son características esenciales generadas por el propio contexto donde esta se origina y se desarrolla.

Ante la celiaquía los restaurantes no dejaron de funcionar, sino que se adaptaron y contrataron cocineros con conocimientos en la elaboración de productos sin gluten y reformaron sus locales para evitar contaminaciones cruzadas. Ante la falta de azúcar para hacer un preparado, la miel puede ser un sustituto adecuado. Si son demasiadas las porciones que se obtienen con una receta, se puede utilizar la mitad de cada ingrediente para reducir la cantidad de porciones finales. Si lo que se enseñaba hasta hace muy poco lo puede hacer ahora, y en menos tiempo, una aplicación digital al alcance de cualquier alumno, el docente no abandona ese contenido, sino que ajusta su práctica para abordar otras aristas de este y analizar, por ejemplo, las soluciones que esa aplicación brinda.

La receta exitosa —si es que existe una con esa característica— posee un justo equilibrio entre sus ingredientes. Poner más polvo de hornear, creyendo que, de esa forma, la masa será más liviana es un error. La justa medida para todo.

La identidad profesional de los docentes se va construyendo también en la búsqueda de una justa y flexible medida entre sus atributos.

4. El arte de sazonar: innovación y estilos de enseñanza

¿Qué entendemos por sazonar? Podríamos acordar que es una acción mediante la cual el cocinero incorpora a una preparación ciertos ingredientes (aceite, vinagre, especias, sal, pimienta, hierbas, etc.) con la intención de aportar un sabor peculiar a una preparación o de aumentar la intensidad del sabor ya existente, con el cuidado de no alterar u opacar los sabores propios de los alimentos que componen el plato. Por lo tanto, un cocinero bien que puede (¿o debe?) valerse de la sazón para sorprender en la elaboración de un plato. Ese cocinero seguramente podría pensar que su cocina debería estar guiada por la intención de que sea una experiencia emocionante, nunca monótona. Y que, si alguna vez la monotonía se apoderara de él, debería recurrir a estrategias culinarias que revolucionen los sabores y la presentación de sus platos.

En su libro *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*, la pedagoga feminista estadounidense Hooks (2021) explica cuál fue su primer paradigma pedagógico y comparte una postura con muchos puntos comunes a lo que antes se expresaba sobre la sazón y la elaboración de un plato que emocione. Ella decía:

El primer paradigma que configuró mi pedagogía era la idea de que el aula debería ser un lugar emocionante, nunca aburrido. Y si se imponía el aburrimiento, entonces había que desplegar estrategias pedagógicas que intervinieran, alteraran e incluso perturbaran la atmósfera. (Hooks, 2021, p. 28)

Esas estrategias pedagógicas o aquellas estrategias culinarias son la sazón que puede llegar a perturbar el aula o revolucionar los platos. Esas estrategias innovadoras, en el aula como en la cocina, moldean y son moldeadas por el profesional que las despliega. Pensar que el uso de una nueva estrategia no afecta a

quien la despliega es como sostener que el uso de un bastón no afecta a la mano que sobre él se posa.

Es habitual observar al docente que se inicia en su carrera utilizar estrategias de enseñanza que provienen de la academia; en ese caso, es otro quien le indica cuál es la sazón que su aula necesita. Lo esperable podría ser evidenciado en el efecto que el uso reflexivo de esas estrategias genere en la experiencia de aula y, por lo tanto, en el fortalecimiento de la identidad docente en construcción. Si alguien cocina por primera vez salmón, es poco probable que, sin aportes profesionales, se le ocurra sazónarlo con eneldo. Esa situación sería muy diferente si la persona tuvo antes la oportunidad de degustar un plato de salmón condimentado con esa hierba o si recibió la recomendación de utilizarlo. Lo mismo ocurre en el aula.

Las nuevas estrategias de enseñanza provienen de la academia o de la práctica reflexiva sobre lo que se hace. Acompañando palabras de Edelstein (2015), esa dialéctica conforma un nuevo saber, el saber del docente que enseña, el cual «no se conforma solo desde la práctica, se nutre también en teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que le permiten una acción contextualizada» (Edelstein, 2015, p. 67). Son los docentes en interacción con sus contextos, considerados estos en su sentido más amplio, los que van construyendo sus saberes e identidades profesionales.

Durante la década del noventa y en la actualidad, los docentes se han visto sometidos a reformas educativas diseñadas por la administración central, donde su participación ha sido nula o simbólica. En ellas han sido considerados como meros consumidores y aplicadores de esas transformaciones. Como plantea Marcelo García (2009),

Esta visión del docente y de los procesos de cambio en las escuelas viene a desconocer y a veces a despreciar la realidad de la cultura y la práctica profesional docente, además

se piensa que los cambios en educación son procesos lineales que se implantan de forma sencilla con tal que sepamos explicar bien a los docentes en qué consisten. (p. 33)

Explicar solamente las estructuras educativas, los nuevos contenidos y los últimos métodos de enseñanza desconoce el profesionalismo del educador en el aula. ¿Y en qué medida contribuyen a la construcción de la identidad docente los nuevos métodos de enseñanza? Se formula esta pregunta pensando, entre otros, en el Método Singapur, las metodologías activas, el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida, el aprendizaje basado en problemas, la gamificación, etcétera.

Sin necesidad de recurrir a aportes del siglo XVII, en referencia a la búsqueda de un método que motivó el trabajo de Comenio, la analogía gastronómica de este ensayo arroja posibles respuestas.

¿Existe un condimento universal cuyo uso garantice que todo plato sea sabroso y que no exista comensal alguno que decida dejar de probarlo? Muy por el contrario, en atención a muchas variables, como el tipo de ingredientes, los gustos personales, las costumbres sociales y las diferentes culturas, el buen cocinero conoce un gran abanico de sazones y decide oportunamente cuál utilizar. De igual forma, la identidad docente se ve fortalecida con la decisión profesional sobre cuál estrategia utilizar en el momento indicado frente a un objeto de conocimiento particular y en conocimiento de los estudiantes.

El mejor método de enseñanza es el que reconoce que no existe tal. Al igual que no existe un único condimento. El arte de sazonar, el acto de enseñar, como se planteó antes, moldea la práctica y la identidad del docente.

5. La madurez docente: cocción a fuego lento

Para pensar en la madurez docente, como invita el título de este apartado, convendría detenerse un momento en el inicio de la docencia y en lo que algunos autores llaman el *período de inserción*.

El holandés Vonk (1996) define la inserción como «la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores» (p. 115). En el período correspondiente a esa inserción los profesores realizan la transición de estudiantes a docentes y van enseñando mientras aprenden a enseñar. Como plantea Marcelo García (1999), los docentes en sus etapas iniciales tienen que conocer a sus alumnos, lo que tienen que enseñar y el contexto de la institución educativa; deben generar una comunidad de aprendizaje en el aula y continuar desarrollando su identidad profesional. Todo esto con las mismas responsabilidades que las de un profesor experto y sin atención a su propio tiempo de aprendizaje. Una cocinera marroquí decía que el tiempo es el ingrediente imprescindible en toda cocina. Sin tiempo para pensar el plato, sin tiempo para aprender su ejecución, sin tiempo para hacerlo y sin tiempo para disfrutarlo, poco sentido tiene cocinar.

¿Y qué ocurre con el tiempo de elaboración de la identidad docente? Postulaba Vonk (1996) que la inserción docente es parte de un continuo en el desarrollo profesional. Complementa esto la idea de que es posible explicar el desarrollo del profesional docente considerando que ese desarrollo se estructura desde la adquisición de la madurez personal.

En educación y formación, el constructo ‘madurez personal’ posee un significado especialmente dinámico. Es un proceso continuo en el que a cada individuo le toca velar por él esforzándose por erradicar el infantilismo que lo paraliza y

atrofia a fin de transformarse internamente para convertirse en una persona plena y equilibrada. (Ramírez Vallejo y De la Herrán, 2012, p. 27)

La adquisición de la madurez personal, a la que hacen referencia los autores, exige una cocción a fuego lento, no es un plato que se pueda lograr en el tiempo de un microondas.

Esa madurez personal, que condiciona el desarrollo profesional, puede ser condicionada por variables externas y también propias del docente. Una de las condicionantes internas, según Ramírez Vallejo y De la Herrán (2012), radica en el ego interior que impide aprender de los demás y desarrollarse como miembro de una comunidad profesional.

Ser mejores personas y mejores maestros exige una reconstrucción de las prácticas desde la persona, su conciencia de actitudes y comportamientos profesionalmente inmaduros y maduros, y de la propia madurez personal como referente interno de la autoformación. Solo así se podrá alcanzar mayor calidad desde una comunicación educativa que incida no solo en los aprendizajes de los alumnos, sino en su formación, comprendida como crecimiento personal. (Ramírez Vallejo y De la Herrán, 2012, p. 29)

Pero, como se propuso antes, esto puede llegar a lograrse en un tiempo de cocción lenta.

Según blogs especializados de cocina, la cocción lenta tiene algunas ventajas (Artemonte. Delicias de campo, 2025). Potencia el sabor de los alimentos, permite lograr carnes más tiernas, rescata el volver al origen de la cocina saludable, genera una cocción más uniforme y, paradójicamente, ahorra tiempo. La cocción lenta no necesita, a diferencia de la rápida, en pocos minutos, que quien cocina esté pendiente de que los ingredientes no se quemen. La gran desventaja de la cocción lenta es que impide alcanzar altas temperaturas en poco tiempo y, por lo

tanto, lograr que se produzca la reacción de Maillard, esa que genera, por ejemplo, el color marrón de la costra de las carnes o de los panes. Con la cocción lenta se obtienen panificaciones uniformemente cocidas, pero no crujientes.

Uno de los aspectos desafiante del desarrollo profesional docente radica en la tensión entre dos tipos de tiempos. Por un lado, el tiempo propio de formación (a fuego lento) y, por otro, las responsabilidades inmediatas como funcionario del sistema educativo (cocción rápida). El tiempo de desarrollo y adquisición de la madurez profesional no suele acompañarse con el tiempo institucional de exigencias administrativas y logros de resultados en los estudiantes. Podría preguntarse, entonces, qué otra variable o ingrediente habría que considerar para que la conformación a fuego lento de la identidad docente no genere profesionales deslucidos y con poca textura.

6. La crítica del plato: la influencia del contexto

Al igual que un plato es evaluado por los comensales y a la larga influenciado por estos, la identidad docente también está sujeta al escrutinio y las expectativas del contexto educativo y social. Un ejemplo claro lo constituye el desempeño docente en contextos de ruralidad. A diferencia de lo que sucede en instituciones urbanas, el educador rural se construye a sí mismo como un profesional que goza de una mayor autonomía en la atención del currículo escolar (Juárez Bolaños, 2017).

Siguiendo con el paralelismo entre la crítica al plato y la influencia contextual que afecta la identidad docente, la elaboración del plato no puede quedar totalmente librada a las opiniones variables de los diferentes comensales, sino que deberían ser tamizadas por la reflexión profesional de quien lo cocina. «La construcción de la identidad docente a partir de los contextos educativos es positiva cuando interviene en esta la reflexión intencionada del docente» (Sánchez Valenzuela y

Cárdenas Iribarra, 2019, p. 136). Esa reflexión intencionada a la que hacen referencia las investigadoras chilenas es necesaria para que las decisiones profesionales del docente en el abordaje, por ejemplo, del currículo oficial garanticen adecuadas formas de implementación en atención a las características del contexto, pero que a su vez no se vean restringidas por este.

¿Cuáles son las características del contexto que enriquecen las prácticas de enseñanza y por ende el desarrollo de quien las gestiona? Sin lugar a dudas, no son aquellas que obligan al docente a mimetizarse con el entorno, sino las que son excusa para trascenderlo. ¿O acaso un maestro de Salto debería trabajar solamente las operaciones matemáticas fundamentales vinculadas a la compra y venta de naranjas?

Al continuar ampliando la mirada sobre la incidencia del entorno en la construcción de la identidad, vale destacar como otra de las aristas beneficiosas la participación del educador en las relaciones sociales que se originan en su contexto educativo. Alcanza con prestar atención a ciertos logos que identifican a algunas instituciones educativas. Un ejemplo lo constituye el acuerdo surgido entre todos los integrantes del liceo Héctor Miranda de la ciudad de Montevideo: «Al Miranda lo hace su gente». Esta afirmación, dirían Sánchez Valenzuela y Cárdenas Iribarra (2019), confiere a los profesores de ese liceo una especie de sello que determina la forma de ser docente en ese lugar, es decir, otorga perfil a sus identidades profesionales. Se podría plantear que el colectivo de docentes de esta institución ha podido construir fuertemente un *nosotros* que ayuda al desarrollo de identidades donde se relacionan lo individual y lo colectivo.

La identidad está íntimamente relacionada con lo cultural y social. Esto implica, entonces, un desafío en la formación de la identidad en el tiempo que vivimos, excesivamente matizado por la tecnología e información, en donde existe muy poco que pueda representar lo propio, lo nuestro. (Sayago Quintana et al., 2008, s. p.)

7. La receta nunca termina: la evolución constante de la identidad docente

Al igual que en una receta de cocina, donde siempre hay espacio para ajustes y mejoras, la identidad docente nunca está completamente formada. Cabría analizar por qué ocurre esto.

«La identidad profesional docente posibilita situarse en un lugar privilegiado frente a otras profesiones porque se reconoce el movimiento, complejidad y necesidad de formación continua y, en esta óptica, la identidad es un proceso inacabado e impermanente» (Camargo Cíntora, 2022, p. 181).

Debido a la necesidad de una continua formación y a la irrupción de nuevas tecnologías, las nuevas generaciones de estudiantes describen la identidad docente como un proceso en constante transformación. Santos Guerra (2000), en *La Escuela que aprende*, alertaba que el verbo aprender no se puede conjugar en modo imperativo; por lo tanto, el docente actual no puede pretender aprendizajes del siglo xx en estudiantes del siglo xxi. El educador formado en el siglo pasado se ve en la obligación de reflexionar sobre su gestión a la luz de los estudiantes que hoy tiene en el aula y así reconstruir (o seguir construyendo) su identidad profesional.

Esa tarea de reconstrucción no parece nada fácil dadas las constantes incertidumbres a las que se enfrenta diariamente el profesional de la educación. Arbelo Hernández y Rodríguez Morena (2015) destacan como elementos sustantivos en esa reconstrucción la comunicación de lo vivido en las instituciones y el compartir las experiencias educativas, «de forma tal que el espacio colectivo sea un espacio de crecimiento, producción, invención y reflexión constante» (p. 4). Ya lo decía el chef peruano Acurio, al que se ha hecho referencia en este ensayo, que la receta del éxito reside en compartir.

Las recetas evolucionan a medida que se transmiten y comparten y, por lo tanto, quienes las emplean se ven a su vez

modificados en su desempeño como cocineros. La identidad del cocinero también cambia. Por ejemplo, la típica receta de las *olive ascolane* (olivas rellenas de Ascoli), traída por las abuelas italianas a Uruguay, sufrió una modificación en su relleno de acuerdo con los ingredientes típicos de nuestro país (Dalla Vecchia, 2023). Esas abuelas y los actuales cocineros, sin perder la esencia del plato ni la de sus saberes culinarios, lo reconstruyeron, se adaptaron a las nuevas condiciones y generaron otro sabor de este antipasto tradicional.

Las recetas y los cocineros evolucionan constantemente al igual que las identidades docentes.

8. El banquete final: la identidad docente sobre la mesa

En la introducción de este ensayo los invitaba a pensar en la posible existencia de una receta que promoviera el sabor-saber docente y la constitución de su identidad profesional. Ha llegado ahora el momento de poner la mesa y, sobre ella, la identidad del educador. Repasemos algunos puntos —a mi entender— esenciales en este ensayo.

El primer apartado permitió analizar algunos de los ingredientes fundamentales de la identidad docente y concluyó que el conocimiento, la experiencia y la observación del trabajo del otro colaboran en la constitución de la identidad de quien educa y ayudan a la personalización de su enseñanza. En la segunda parte se concluyó que, así como en la cocina se ajustan ingredientes y métodos para lograr un equilibrio perfecto, la identidad docente se construye mediante una búsqueda continua de flexibilidad y ajuste, adaptándose a las demandas del contexto y de los estudiantes.

La atención al contexto y a los alumnos como parte de la constitución de la identidad que nos ocupa en este trabajo exigió, en el tercer apartado, enfatizar que no existe un método universal

para enseñar, al igual que no hay un condimento que garantice el sabor de todos los platos. Asimismo, expuse que la identidad docente se ve fortalecida cuando el educador elige o decide las estrategias pertinentes. Esa elección reflexiva exige madurez profesional; por eso, en el siguiente apartado, establecía que la madurez y el desarrollo profesional requieren tiempo y un proceso gradual, similar a una cocción lenta. Allí alertaba también sobre que ese tiempo personal es tensionado por el tiempo institucional, por lo que se torna crucial equilibrarlos y así permitir a los educadores desarrollar plenamente su identidad.

En los dos últimos apartados se estableció que la identidad docente, al igual que una receta, se encuentra en constante evolución y es influenciada por el contexto social y educativo. Se destacó que ese proceso no se limita únicamente a esas condicionantes externas, sino que se ve influenciado por la reflexión intencionada de quien enseña y su capacidad para adaptarse y trascender esas influencias. La formación continua, el intercambio de experiencias y la adaptación a nuevas generaciones de estudiantes son esenciales para el desarrollo de una identidad docente que nunca estará completamente definida.

Por lo tanto, vuelvo al inicio del ensayo y me pregunto: ¿existe una receta para la conformación de la identidad del educador?, ¿existe un manual de cocina para la identidad docente? Mi respuesta es negativa. Sostengo que los ingredientes que la constituyen, así como el contexto social y educativo en la que se construye, se encuentran en constante transformación.

La mesa está servida y sobre ella la identidad docente. Pasen, tomen asiento. Los invito a ustedes a responder.

Referencias bibliográficas

- ARBELO HERNÁNDEZ, S. y RODRÍGUEZ MORENA, S. (2015). De la reconstrucción del saber y el hacer docente. *Quehacer Educativo*, 130, 96-104.
- ARTEMONTE. DELICIAS DE CAMPO (2025). *Ventajas de la cocción lenta*. <https://artemonte.com/blog/ventajas-de-la-coccion-lenta/>
- BORDOLI, E. y ROMANO, A. (2010). Currículum e identidad docente: Análisis de los planes de estudio de magisterio de 1910 y 1977 en el Uruguay. *Políticas Educativas*, 3(2), 90-106.
- BUCHMANN, M. (1984). The Priority of Knowledge and Understanding in Teaching. En L. Katz y J. Raths (eds.), *Advances in teacher education* (vols. 29-50). Ablex.
- CAMARGO CÍNTORA, E. (2022). Identidad e idealización docente: aportes desde las experiencias narradas por los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Michoacán, México. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 4(8), 165-182. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/203/124>
- CHOPPIN, A. (2010). Pasado y presente de los manuales escolares. *Educación y pedagogía*, 13(29-30), 207-229. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515>
- DALLA VECCHIA, C. (cur.). (2023). *La cocina italiana en Uruguay. Un legado de sabores y tradiciones*. Embajada de Italia en Montevideo.
- DEWEY, J. (1938). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. WLC Books.
- EDELSTEIN, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. chrome-exten-

sion://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf

- FERNÁNDEZ, A. (1999). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- GESS-NEWSOME, J. (2003). Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs about Subject Matter and their impact on instruction. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and the its implication for science education* (pp. 51-94). Kluwer Academic Publisher.
- GOHIER, C., ANADÓN, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. y CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi: 10.7202/000304ar
- HOOKS, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- INSTITUTO CRANDON (2017). *Manual de cocina* (36.^a ed.). Ediciones B.
- INSTITUTO CRANDON (2022). *Después de la pandemia, ¿a qué Escuela queremos volver?* El País.
- JUÁREZ BOLAÑOS, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 49, 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580002>
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.
- MARCELO GARCÍA, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42.

- MARRERO, J., DOMÍNGUEZ, M., NÚÑEZ, C. y PÍRIZ BUSSEL, S. (2016). *Saberes de la docencia y construcción de la identidad del profesorado: Estudio de caso de la práctica preprofesional en el CeRP del Sur* [tesis]. Agencia Nacional de Investigación e Innovación.
- MORENO, L. A. (2019). *Gastón Acurio: La receta del éxito es compartir*. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/pulse/gast%C3%B3n-acurio-la-receta-del-%C3%A9xito-es-compartir-luis-alberto-moreno>
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleanning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- PILLEN, M., BEIJAARD, D. y BROK, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. doi: 10.1080/02619768.2012.696192
- RAMÍREZ VALLEJO, M. del S. y DE LA HERRÁN, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124665003>
- RIVERO CANCELA, L. (2022). *Identidades docentes y formas de reconocimiento: Análisis de discursos de profesores de enseñanza secundaria en el Uruguay*. En el V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales: Democracia, Justicia e Igualdad. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Uruguay.
- SALVÁ, N., IRASTORZA, K., VARELA, D. y ZAMARRENA, M. (2017). *La construcción de la identidad docente: Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo*. Centro de Formación en Educación. <https://repositorio.cfe>.

edu.uy/bitstream/handle/123456789/717/Salva%2CN.LaC
onstruccion.pdf?sequence=2&isAllowed=y

SÁNCHEZ VALENZUELA, R. y CÁRDENAS IRRIBARRA, F. (2019). Contexto educativo: su relevancia en la construcción de la identidad docente. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1).

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.

SAYAGO QUINTANA, Z. B., CHACÓN CORZO, M. A. y ROJAS DE ROJAS, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art16.pdf](https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art16.pdf)

VAILLANT, D. (2007). La identidad docente. M. T. Colén y F. Imbernon (coords.), En el *I Congreso Internacional. Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 1-14). Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina.

VALDENEGRO-FUENTES, L. (2023). Modelos de formación del profesorado e identidad docente: Una articulación necesaria. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50). <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>

VANEGAS ORTEGA, C. y FUENTEALBA JARA, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educativa*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

VONK, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En R. McBride (ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). Falmer Press.

Currículum del autor

Ariel Fripp Rainiere

Dr. (cand.) en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México.

Máster en Educación, Universidad ORT Uruguay.

Especialista en Diseño y Desarrollo Curricular, UNESCO - Universidad Católica del Uruguay.

Especialista en la Enseñanza de la Matemática para Educación Secundaria, Universidad de Okayama, Japón.

Profesor de Matemática, Instituto de Profesores Artigas, Uruguay.

Autor de libros sobre la enseñanza de la matemática en educación secundaria y primaria.

Autor de artículos de difusión sobre la enseñanza de la matemática en revistas nacionales e internacionales.

Ex inspector nacional de Matemática del Consejo de Educación Secundaria del Uruguay.

Ex inspector coordinador de asignaturas del Consejo de Educación Secundaria del Uruguay.

Actualmente tutor de tesis de la maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay y director de secundaria del colegio The Anglo School.

UNA REFLEXIÓN SOBRE
LOS SENTIDOS DEL
OFICIO DOCENTE

MBURUCUYÁ
Carolina Sobrino Barrios

Fundamentación

¿De qué manera quiero construir y abordar el nuevo rol: ser docente en la escuela? ¿Atendiendo al sentido de la responsabilidad que implica lo que haré y promoviendo la necesaria reflexión que conduce a construirse para constituirse docente?

La reflexión sobre este camino pedagógico de formación y construcción, así como las lecturas acompañantes, ponen en juego y arman como en un puzle un concepto de *docente*. Esta aventura reflexiva va incorporando criterios con los cuales voy identificándome; en esta aventura detecto formas que dibujan o definen al docente como artesano y obrero de su cotidiana y urgente actividad. Por tanto, he disfrutado lo mucho que este escrito me ha permitido visitar espacios introspectivos y personales y, a su vez, que esta cualidad forme parte de su carácter.

Me reencuentro con una profesión que, aunque se sitúa en el marco institucional, me ha acompañado en espacios de índole no formal durante algunos buenos tiempos de vida. En este sentido, el trabajo en modalidad taller en las aulas me incentivó a observar y desarrollar estrategias de creación con la finalidad de tornar una idea en práctica educativa. Recupero de la práctica de taller que tal planificación implicó atender y tener consciencia del camino que hace la idea para volverse representada. Intuyo que allí experimenté un aprendizaje. Además, es posible que esta experiencia definiera precisamente cómo percibo, esto es, la noción misma de *aprendizaje* o de *aprender*.

Si planificar requiere de tener consciencia del camino que hace la idea, cuando tal representación se vuelve una idea

realizada es que alcanza a constituirse en una experiencia de visualización de todo el proceso. De esta manera, el proceso o recorrido de la idea —al fin, el camino de llevarla a la realidad— refiere a llevar la idea a la consciencia. De aquí que la comprendo como aprendizaje y por eso es ahora susceptible de relato.

Reconocer el camino es lo que nos permite tener alguna experiencia, pues así somos conscientes de cómo aprendemos y de cómo aprendemos a aprender en los senderos de vivencias. Es en la construcción de la obra cuando entramos en variados diálogos con nosotras mismas, con los recursos de nuestros saberes y de nuestra memoria, y establecemos un ámbito de intimidad que promueve autonomía.

Entonces, desde mi experiencia como mujer, artista y estudiante de magisterio, me interesa vincular en el ejercicio pedagógico —tanto práctico como reflexivo— lo que la conjunción de estas experiencias puede aportar a mi rol. A partir de ahí me propongo reflexionar sobre el arte como forma de acción y a su vez como herramienta educativa, en clave de profesionalizar la energía en el aula. Esto me ubica en el territorio del docente y de su oficio, entendiendo el arte —acto intencional e ingenioso para Figari (1960)— como una herramienta educativa, constructiva y constitutiva tanto de la enseñanza y del quehacer educativo, como de la actitud resolutive del ser humano.

Si entendemos la educación como la capacidad de crear interviniendo en el presente del mundo, cabe pensar que este arte que se desarrolla en las relaciones de la persona con el mundo lo hace ante una sustancia específica de trabajo y de estudio. Se trata, entonces, de una materia para dar materialidad.

Aún faltan elementos para pensar sobre el arte: lo que sucede en la docencia como oficio y, específicamente, en el proceso que se desenvuelve entre la planificación y la reflexión, y en el aprendizaje o experiencia. En este sentido, siguiendo el pensamiento de Figari (1960), toda acción, actividad o decisión en un oficio contiene arte y además opera con algún criterio, que se

construye, se enseña, se aprende y se desarrolla en el oficio. El criterio, entonces, constituye una parte del saber-hacer en un oficio y reivindica el saber y el ingenio que el obrero, el artista y el trabajador artesano en su oficio proyecta en su obra.

Figari (1960) defiende este lugar para la cultura, contra la mecanización y la industrialización de cualquier oficio. Es probable que se pueda aproximar este concepto a la idea que Freire (1970) sostiene al definir la praxis como una acción dialéctica entre reflexión y acción, así como la relación de una praxis con otras praxis. La disociación del rol docente entre técnico e intelectual obstaculiza y genera una alienación que sufren los trabajadores que poco o nada pueden ni desean ser conscientes de su obra; ello porque no la dirigen ni la sienten propia. Cuando el docente deja escapar su literatura, abandona la creación de su obra; pienso en la planificación y su intención, luego en la acción y aprendizaje por experiencia, así como en la reflexión entre pares que requiere la palabra.

El relato permite compartir experiencia, registrarlas y volverlas estudio, que es lo que precisamente señala Larrosa (2020): la diferencia entre momentos de aprendizaje y momentos de estudio, entre experiencia y ejercicio; ejercicios de compartir, de cuidado, de diálogo, de análisis y superación en la práctica de nuestro oficio.

Sobre el criterio, entonces, mencionamos que toda acción, actividad o decisión en un oficio supone arte. Y, según Figari (1960), en esa actividad estaría operando algún criterio o sentido. Luego, habría que explicar que un criterio cobra forma en la orientación o dirección de la acción, esto es, en la razón del hacer. Y, además, en la reflexión de Figari (1960), el criterio manifiesta que existe una acción colectiva. Es así, por tanto, un resultado de la acción colectiva, de los años de aprender y enseñar gajes y éticas de un oficio: más que del conocimiento se trata del criterio.

En este sentido, cuando las docentes nos encontramos con los y las niñas en la escuela, ese encuentro da inicio a una relación

específica en la que intervendrá lo curricular y lo temporal, así como las personas y sus cuerpos desplegándose en el espacio. Comenzaremos a relacionarnos con el mundo, con ese mundo que iremos creando en el aula y que habilitará la reunión de puntos de vista y experiencias.

Podría representarlo como una suma de vectores que se disparan desde cada uno: son expresiones y deseos, ilusiones e intenciones, que parece importante recoger y pensar porque guardan orientaciones. Es relevante detenerse en la noción de *intención* en la acción o construcción de la obra; ello es lo que caracteriza la propuesta de educación o enseñanza de oficios de Figari (1960).

En el aula, los deseos y las intenciones se encuentran y se intersecan con otras intencionalidades que se expresan y agazapan en las acciones de todos los agentes. Entonces, la intención es otra materia de la que el docente puede y debe valerse, reconocer y comprender. Y así también pensar y justificar la toma de decisiones que hacemos no solo al planificar. Pienso en las formas, por ejemplo, en que se abre y se cierra la puerta de la escuela hacia el mundo.

Es relevante señalar la importancia de reconocer desde el oficio cuál es el deseo que motiva la acción, reconocer su propósito y poder explicarlo, pues se trata de recortar aquello del mundo que pondremos sobre la mesa. Esto nos hace necesariamente decidir, y, en el contexto específico de la escuela, la decisión de nuestros objetivos está enraizada en dicha intención. ¿Podríamos afirmar que no existe, entonces, una acción educativa exenta de intención y politicidad?

Si pensamos que las intenciones educativas expresan la voluntad hacia un fin, que nos orientan a diario, entonces la politicidad es un componente importante de ellas. El acto de recibir al estudiante al ingreso de la especificidad del aula contiene una intencionalidad política; el ingreso al aula de determinados soportes educativos —bibliografía, temas y actores del mundo— expresa una politicidad. Salir a recorrer las calles del barrio, los sitios

de memoria, la rambla de Montevideo, el Mausoleo de Artigas, el Cabildo, el cerro de Montevideo, el Ayuí, un pueblo de pescadores sobre el arroyo Valizas, un zoológico o una reserva, guarda una orientación y una politicidad. Emergen aquí el para qué, el sentido y la intención de ese acto —acto tanto de amor como de vocación—, que se diferencian entre cada docente artesano.

Así, en el oficio y en el desarrollo de la tarea cotidiana cada decisión contiene intención (Figari, 1960); y, entonces, entendemos que hay intencionalidad en la acción y la construcción de la obra. Esto podría indicar, en términos contemporáneos, que existe politicidad en cada acción docente. También, que se construye identidad en la acción docente y que no solo se desarrolla en la libertad de cátedra, sino en variados gestos, como la elección de recursos y su manera de presentarlos.

A diferencia de otras posturas, la noción de Figari (1960) sobre la intencionalidad en la obra nos permite este encuentro con la característica de la politicidad. Este uruguayo definía con amplitud la noción de criterio en la acción cotidiana de un oficio. Hoy podemos explicar el criterio en educación como el sentido, la intención o la direccionalidad que mueve la acción hacia un fin. No son simples objetivos para la consecución de una meta y un producto. Aquí, Freire (1970), como nuestro uruguayo, entiende una voluntad de ser más o una voluntad de mejorarnos como seres.

En Freire (1970) es explícita la politicidad de la acción educativa, pero en Figari (1960) es la identidad la que emerge en lucha y debate en nuestro mundo colonizado, identidad que se busca siempre potenciar en dirección a mejorar el mundo, que es desigual e injusto. En un mundo volcado a la producción, un obrero quedaría constreñido a otras voluntades y a tiempos externos de necesidad; la acción estudiantil también quedaría reducida a ejecutar las voluntades ajenas y a mecanizar la reproducción del saber construido en otra parte y en otros contextos (Europa, Estados Unidos). El docente, en ambos casos, sería un

mero reproductor y no una maestra artesana en un oficio construido, enseñado, ejercitado y reconstruido en la praxis.

Cabe detenerse en la etimología del término *intención*, que sugiere el acto de ir hacia dentro y allí expandirse, subir a la acción y salir. Hemos reflexionado en las intenciones y, si nos apoyamos en discursos pedagógicos para materializarlos estratégicamente en la reflexión, es valioso traer una referencia que retoma un espacio y acciona una intención: «la maestra rehace el mundo, lo repinta, lo reinventa, lo redanza, reencantándolo» plantea Freire (en Panuccio, 2015). La intención ubica el punto de partida de la educación en el contexto político, social, cultural e ideológico. También en el de la salud de las infancias, de la nutrición, de la sexualidad, y entonces aquí también hay intención en el cuidado y en la relación con la niñez. Y esto ubica la tarea de la maestra como gesto transformador y vocacional, así como comunitario, popular y público en un oficio.

Por último, el oficio se desarrolla en un espacio y un tiempo, los cuales resultan elementos de estudio que analizaremos en este ensayo; la escuela toma su sentido —o algún criterio— en la forma de la experiencia igualitaria de tiempo «libre» (para el estudio, el ocio y no el negocio ni la productividad) de la niñez y nuestros estudiantes. En algunas posturas contemporáneas —por ejemplo, la de Larrosa (2018)—, se señala que tal espacio quedaría disociado de la experiencia social del tiempo y de un espacio de producción, de industrialización y de mecanización. Como un elogio a la escuela, Larrosa (2018) recupera esta postura basada en el recorrido etimológico de *scholé* hecho por Rancière.

El arte, siempre a construir con su carácter precario e impreciso, es, mientras tanto, habilitador de pensamiento introspectivo, por lo que influencia el proceso hacia la expresión crítica de la experiencia del aprendizaje. Argumentaré esta perspectiva en defensa del arte dentro de la escuela y, aún más, dentro del oficio docente. Intentaré mostrar que es un espacio donde se construye la subjetividad, la cual requiere de intimidad y

de períodos de latencia, de tiempo y de comunidad. Ello hace posible la construcción subjetiva, consciente y responsable de una intencionalidad. Me refiero a la responsabilidad en el rol.

Esta manera de construir el arte y de concebir la práctica docente es para mí una muestra de los caminos posibles hacia el aprendizaje de ese mundo puesto ante nosotros, para su estudio y problematización colectivas, y su aprehensión como su comprensión subjetiva. Pensar así la práctica docente plantea un espacio transitable cuyos vectores admiten la producción y la creación de gestos educativos, así como nuevos relatos de nosotros mismos y de lo que vamos comprendiendo. Luego, la comprensión permite detectar las redes de lo que nos hace y nos circunda.

El recorrido por el arte ejercita la expresión y el encuentro, de alguna íntima manera, de la mirada propia del mundo. Y, asimismo, después del asombro, se trata de permitirnos la pregunta y mantener esa tendencia consciente entre lo que es y lo que vendrá. Este proceso nos lleva a poner en la consciencia lo que queremos decir y a buscar los recursos para representarlo y exteriorizarlo con el fin de comunicarlo. Nos referimos a generar relato, narración, un nuevo objeto (una planificación, por ejemplo), que posibilite que los docentes expresemos nuestras verdades y nuestras dudas.

Desarrollo

A modo de introducción

Este ensayo y reflexión sobre los sentidos del oficio docente se propone pensar el rol desde la perspectiva de una maestra artesana, artista, para realizar una intervención desde diversas perspectivas del arte contenidas en la tarea cotidiana en nuestras escuelas. Recupera para ello mi biografía escolar y profesional como artista visual, numerosas experiencias como docente y tallerista en diversos contextos, asignaturas y contenidos, y algunas

prácticas en la escuela pública, las primeras al final de los años ochenta. Regresé al país luego de haber vivido en Lanzarote, Islas Canarias, donde crecieron mis hijos, Luna y Natal, y donde desarrollé mi obra fotográfica y sus exhibiciones en salas de España. Aquí realicé la última práctica en el singular año 2021, a la salida de la pandemia y en la transición a lo presencial.

El abordaje se organiza desde una reflexión sobre la relación entre la asunción de intenciones, del dar la palabra o declarar públicamente nuestra voluntad, y lo que se manifiesta en gestos educativos que se desarrollan en el oficio docente. Luego, se amplía la reflexión hacia el oficio y su arte, donde también emergen los gestos en relación con el diálogo entre las intenciones educativas y las voces del entorno que expresan nuestros estudiantes y su mundo.

Es relevante advertir que el ensayo intenta relacionar los aspectos reflexivos con los prácticos, efectuando el análisis pedagógico de la práctica docente en todos los ítems que se tocarán.

Primera reflexión: un oficio entre los gestos y la declaración de intenciones

... de allí la angustia, invisible compañera del hombre contemporáneo que no atina a dar sentido a su vida porque ha perdido su capacidad para crear, ya que la técnica lo ha rodeado de la creación de otros.

Reyes (1970, p. 20)

Cuán difícil es seguir los movimientos del alma de los otros. Qué sufrimientos se pueden causar sin quererlo, sin saberlo. Cómo se puede pasar al lado de sentimientos profundos, a veces desesperados, sin sospechar siquiera su presencia. Se puede hacer tanto mal por falta de comprensión como por maldad.

Shelley (Reyes, 1970, p. 15)

Desde el oficio docente quiero pensar sobre la relación entre los gestos educativos y las intencionalidades declarativas. Entre la materialidad del gesto educativo concreto y lo que declaramos como intenciones o fines en nuestra tarea, emerge también el arte, sus estrategias y herramientas, las cuales se desarrollan en la práctica. Es importante dedicarnos un tiempo a reflexionar sobre la intencionalidad antes de encontrar su íntima relación con lo que se define actualmente como gestos educativos (Larrosa, 2018).

Para comenzar, la intención nos permite desentrañar, revelar en los gestos cotidianos o naturalizados, la existencia de algún sentido y origen. Esto está relacionado con el oficio, pues podemos identificar que pequeños actos o gestos plantean ciertos objetivos y guardan algún sentido, que exigimos que se expliciten. Al explicitarlos justificamos la intención y profesionalizamos la acción.

Los gestos educativos no son neutros ni al azar; se trata de decisiones que procuran ser coherentes con un proyecto. Los gestos conforman una manera de hacer y de responder a una situación dada en la escuela en su contexto; ellos potencian la posibilidad de comunicar y manifiestan algo de nosotras y del vínculo con la realidad que creamos en el aula. Nos representan y nos proyectan, pues en estos actos viaja nuestra intención creando un marco de criterios posibles para una acción.

Por otra parte, cabe profundizar en algunos elementos referidos al gesto educativo. En él se materializa el vínculo, se pone en práctica, se lleva a la experiencia; y, en sí mismo, el gesto educativo propone un desafío, debido a que existen los gestos equivocados o erróneos, tardíos o anticipados, los cuales son inevitables en la práctica.

Animarse a tocar es un gesto también, así como el conservar los espacios de cada uno y vislumbrar identidades, lo que, por tanto, puede implicar escuchar y poner límites. Habrá que enseñar a mirar y a reconocer nuestro propio espacio tanto

como el de los demás. Enseñar a valorar el silencio, a animarse, a tomar la palabra y a comunicar lo que duele, así como lo que nos hace felices y lo que nos habría gustado, pues ello entiende al pasado como un recurso para el cambio y la superación. Enseñar a tomar la palabra genera un espacio para el protagonismo y para actuar en el tránsito de nuestra propia historia. Es un gesto como el silencio o la espera y la mirada en un diálogo.

Es importante agregar una visión reiterada del gesto de educar, que es mencionada por Masschelein y Simmons (en Larrosa, 2018) y que me interpela. Es la visión de menosprecio que se detecta al evocar nuestro trabajo cuando se ubica la tarea en un área marginal:

Existen muchas versiones de este menosprecio hacia la educación; versiones que oscilan entre la frecuente acusación de que educar no es un trabajo real, hasta aquellas que sostienen que la investigación en educación no es investigación, ubicando a la teoría y a la filosofía de la educación en un lugar marginal. Para nosotros, dicho desprecio expresa el modo como la sociedad lidia con lo inmaduro, con los *menores*, asumiendo y custodiando, siempre la idea de que para estar involucrados en un tema serio se necesita cierta madurez o ser adulto. (Masschelein y Simmons, en Larrosa, 2018, p. 23)

Emerge, entonces, cierto desprecio hacia el modo social de lidiar con lo inmaduro y con los menores, nos justificamos en que aún no están aptos para temas serios. De ahí se establece un problema: sostengo que ninguna persona tiene un destino cultural, social y económico prefijado; que las personas, las niñeces, no tienen por qué llegar a cumplir esa imagen predefinida de persona educada, adulta y adaptada que el mercado espera.

En una imagen predefinida y en un destino cultural para las infancias se depositan expectativas; en la medida en que un docente pueda entender esto como un problema y lo problematice,

podrá abordarlo y tal vez cambiarlo. Entonces, desde una intención política puede volver el problema un gesto y así un acto que enseñe y que resista a los destinos prefijados. Justamente para problematizar esos miedos sociales, miedos a otorgar un camino a ser transitado por cada quien y cada generación, Masschelein y Simmons (en Larrosa, 2018) se preguntan:

¿No es acaso una especie de miedo profundo lo que motiva este desprecio? Miedo que proviene del reconocimiento de que las generaciones que vienen van a convertirse de hecho en una nueva generación que cuestionará directa o indirectamente los valores de los adultos y aquello que se asume como dado. (p. 24)

El gesto educativo, en definitiva, es una creación de intencionalidad política, de decisión ética, de sensibilidad, empatía y cuidado por el otro, aunque cobre una magnitud tan cotidiana como las formas de saludar al ingreso o al llegar tarde.

El gesto educativo se vislumbra y ha de incorporarse al instante situado. Enseñar el porqué de lavarse las manos antes de comer, notar cuándo tienen frío o calor nuestros estudiantes, así como saber anticipar y poder dar respuestas o buscarlas, constituyen todos gestos que enseñan y afectan en cuanto aportan a la mirada de cada día. Así, transforman la observación de nosotras y de las personas en el mundo. El gesto educativo hace de cada instancia una oportunidad de comprensión, transformación y renovación que fundamenta la necesidad del encuentro presencial en la escuela.

El gesto transmite información en modalidad visoespacial, lo que enriquece los mensajes y propósitos pedagógicos y comunicativos en el espacio de enseñanza. Es visoespacial porque lo visual actúa en el espacio y en el momento de la comunicación. Quiero acentuar que el gesto crea escuela. En este sentido, puede ayudarnos a atravesar barreras y proporcionar conocimiento al percibirse su presencia como objeto que ha de incorporarse a

la acción, a la observación y a la intención, sobre, por ejemplo, relaciones de poder, de cultura, de afecto o de confianza.

Podríamos decir que gestualizar es hacer uso del signo para volverlo símbolo. Así, lo que podría haber permanecido en el espacio íntimo, irreflexivo, inconsciente, casual, espontáneo, se traslada al plano de lo colectivo para resignificarse. Pensar en gesto educativo es reconocer un enunciado de comunicación y, por ende, producir comunidad, aula, escuela.

Podemos identificar gestos cálidos y atentos que demuestran paciencia y comprensión; gestos fríos o indiferentes que ignoran a la persona o la clasifican, la diagnostican, la medican, la excluyen o incluyen en categorías precisas para evadir el encuentro, lo inesperado y lo nuevo. Si pensamos en la manera de expresar nuestra intención al escoger recursos, al presentarlos en el aula y al problematizar los comunes y obvios, podemos afirmar que allí se construyen gestos. A veces, son gestos irreflexivos que reiteran costumbres facilitadoras de la tarea, cuando se utilizan materiales de archivo no situados ni congruentes con la necesidad, los cuales ahuyentan la curiosidad, el deseo de leer y el placer de ejercitar. Se vuelven ejercicios sin sentido o información preestablecida con diseño vacío y seriado. Son materiales sin arte y sin criterio; por ejemplo, aquella vieja fotocopia con la que trabajar fracciones con números y figuras borrosas ubicadas sin precisión sobre una hojita.

Es urgente revisar las críticas que, en este sentido, dejara Zavalloni (2008):

La fotocopia es la gran maldición de nuestras escuelas. Hoy se hacen fotocopias de todo. Tenemos la manía de reproducirlo todo con una fotocopia y «dejar que los niños coloreen», de forma que, actualmente, se han convertido en grandes expertos en el arte de rellenar de colores los espacios de una fotocopia. Pero hay que recuperar la originalidad de hacer las cosas personalmente, con las propias manos.

Dibujar significa que ellos solos creen tablas, esquemas y organigramas. Solo así se apropian verdaderamente de los aprendizajes. (p. 40)

Luego de resuelto el ejercicio, toca la corrección, y allí volvemos a tener la oportunidad de hacer de una corrección seriada un gesto, esto es, algo comunicativo y transformador. Podemos devolver con acierto y cuidado una respuesta que contenga una forma amorosa e identificada (con una caligrafía personal) y una información de valor en pos de las virtudes que queremos intencionalmente desarrollar. ¿Qué expresamos cuando, teniendo en cuenta el mensaje, dibujamos letra a letra, llevando en la mano la idea en proceso de ser dicha y queriendo que se vea y que aporte un aspecto alentador y clarificador de lo hecho por nuestras niñas y niños en su cuaderno?

Podríamos caer en reproducir mecánicamente las respuestas, usando un ícono o simplemente la cruz o el visto, habiendo olvidado el poder de la palabra singular, escrita, visual, con caligrafía personal y un mensaje dedicado a alguien. Vivimos en una era de apremios y comodidades. La comunicación también se ve afectada por la velocidad y las máquinas ya escriben, aun, sin teclear. Los mensajes nos llegan y parten de nosotros cada vez con menos huellas de índole personal.

Lo aséptico invade nuestros textos, pero podremos recoger, si nos damos el tiempo, la experiencia de gozar de rastros reconocibles, personales y caligráficos que nos dejan gozar de una sencilla carta o nota. Se trata de permitirnos hacer un recorrido de un tiempo a nuestro ritmo, un ritmo armónico de la existencia humana. La escritura, su dibujo, nos permite encontrarnos en el mensaje mientras enlazamos deseos e ideas, y podemos crear, al usar la pluma para recoger esas ideas, un acto de autoría. Se aprende con el cerebro, con las manos, con todos los sentidos, así como con el corazón.

Al repasar los gestos que se reconocen educativos en el texto de Larrosa sobre la misión de las Misiones de la Segunda República española —un recuerdo de escuela o *scholé* en las aulas universitarias contemporáneas—, pienso que este gesto se continúa y se expresa en la tarea como idea pedagógica. Se materializa en didáctica cuando escogemos, por ejemplo, las imágenes que ampliarán el sentido de lo que estamos haciendo. Recupero el gesto de cuidar y devolver lo que, como resultado del arte, ya forma parte del mundo. Se trata de invitar y seducir a una búsqueda de esa forma bella de la que cada inteligencia es capaz. Desde ahí se puede establecer la posibilidad de diálogo y presentar criterios de autor, en las exploraciones en otros lenguajes, que sean respetuosos de la intrépida y curiosa aventura de siempre empezar a aprender.

Incluir esta idea de gesto y de gesto educativo en el ensayo surge de la necesidad de poner en valor la acción en torno a un mensaje como recurso comunicativo disponible y de valorar dicho movimiento como una función representativa capaz de cambiar o modificar el pensamiento durante el proceso de comunicación.

Traer esta noción de *gesto* a la reflexión de mi práctica docente forma parte del proceso de construcción de significados.

En definitiva, a partir de varios autores interpreto y construyo una noción del gesto educativo que me permite hacer presente al cuerpo conformando intelecto, idea, intención. Se unen, entonces, en este ensayo las miradas sobre el cuerpo, el arte y la relación educativa, en una reflexión enmarcada en lo que realiza el docente como gestos educativos. Me interesa sugerir que los gestos son acciones que, al aplicarse criteriosamente, requieren de un tiempo experimentado en sociedad. Cuando introducimos su aura en la escuela ha de ser con la convicción de haber repasado sus sentidos contextualizando la acción. Implica, a su vez, ir disfrutando la experiencia de aprender enseñando, ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos (Freire, 1970).

Encontramos algunas reflexiones sobre la materialidad de los quehaceres que constituyen el oficio del docente, materialidades de carácter inteligible que se vuelven propósitos y excusas para escribir el ensayo. ¿Dónde encontramos esos aspectos inteligibles del oficio? ¿Cómo los nombramos? Según plantea Larrosa (2020), podemos interpretar que tal gesto que refiere al oficio sugiere el amor, la vocación, el mundo compartido —donde la transmisión habita—, pero también habilita la renovación. Reaparecerá en nosotras, las docentes, tanto como en la sociedad, el miedo a la inmadurez, el miedo a que los niños puedan hacerse cargo de temas serios y a que el mundo sea compartido con ellos y ellas. Es el miedo a que realmente exista una nueva generación. Mientras, quien tiene miedo a que los acontecimientos se repitan promoverá alguna transformación, generará, entonces, alguna reflexión que recoja las experiencias pasadas.

Entre los gestos y la declaración de intenciones se abre una constelación de razones, de motivos y de experiencias que se entremezclan entre las ideologías. Allí anidan las posibilidades, las visiones, las perspectivas, los criterios y las conclusiones que sacamos de nuestros aprendizajes y experiencias: entre los gestos que realmente tenemos y las declaraciones de intención, entre el cuerpo, el espacio y el otro. El gesto manifiesta a veces las intenciones, otras veces los miedos, las limitaciones basadas en malas experiencias, con poca praxis, hijas de la falta de equipo que desarraigue miedos generacionales, como los de las hijas de la dictadura pasada.

El miedo a la pobreza, a la diferencia, a nosotras, las de una institución, representantes de la cultura y de lo útil en nuestra sociedad; emergentes gestos claros de desprecio, de injusticia, de enjuiciamiento y falta de claridad. De ahí la importancia de recoger las intenciones, comprenderlas y direccionarlas en el todo que somos al entrar a la escuela.

El gesto puede seguir destinos caprichosos y descontextualizados de una situación dada, puede herir y confundir. Solo la

atención al recorrido de la intención para ser traducida en gesto profesional puede entregar al gesto buen destino: el destino de la educación que crea espacios y tiempos para crecer con el mundo y con el otro para hacer de cada instancia un momento, para devolvernos un entorno más rico y que pueda sostenernos junto con las nuevas generaciones, que deseamos que se vuelvan nuestras nuevas guías y compañeras de más vida y mejor encuentro.

El tema se extiende hacia el arte del oficio del docente y también hacia su vocación. A ello nos dedicaremos en el siguiente apartado.

Segunda reflexión: un oficio entre el arte y el contexto

Desde mi perspectiva, el oficio docente se refiere a un ejercicio artístico. Un ejercicio, esto es, una actividad de ingenio, de vocación, pero también de intención. El oficio docente implica llevar una idea por todas las sensaciones posibles e incluso por los miedos —que pueden existir en una actividad que se engendra en la responsabilidad—, para que se transforme en una acción educativa. Este esfuerzo de transformar nos exige y nos provoca crear, y nos alienta tanto a observar como a analizar y a estudiar lo que deseamos realizar en tanto acciones educativas. De ahí que lo que creamos pasa a integrar el mundo. Pienso en las planificaciones, en los proyectos, en la comunicación con las colegas, en la construcción de un aula, en la delicadeza con la que presentamos lo que venimos a mostrar del mundo o en la intervención del espacio escolar. Intervenciones tales como huellas de experiencias en las carteleras, juegos con sentido en el recreo, muestras, exposiciones, excursiones; producción de cuentos, de cómics, de fotonovelas, de cine, de cuadernos, de materiales propios; huerta, jardinería, cocina; invitación a personas particulares, como escritores, deportistas, médicos, dentistas, artistas, feriantes, ceramistas, músicos, abuelas, abuelos, inmigrantes.

Para el oficio docente, entonces, necesitamos también reconocer y desarrollar un arte en la construcción de vínculos. Un arte en el desarrollo de la observación y en la capacidad de ver al otro como otro, pues hay creatividad y hay intención en la precisión del afecto, en la lectura de la evaluación y en la regulación de la exigencia. Entiendo que en todo ello queda evidencia del trazo de una idea que es susceptible de conformar un objeto de creación y de constituirse en un gesto educativo.

Al personalizarse, el gesto se torna singular, pues tiene una intención y está situado en un contexto: un contexto vincular, además de cultural y geohistórico. En este sentido, la relación con el contexto, como todo vínculo, precisa en definitiva de un arte y se expresa en él, según Figari (1960).

Hay que detenerse en cómo el arte no es neutra ni se desarrolla a espaldas de un contexto. Según la visión tradicional del arte, esta se pensaba como distante al oficio, al gesto y a la artesanía (Figari, 1960). Una visión elitista separa el arte de la comunidad, debido a que ni la refleja ni la expresa, evita su entorno y niega una acción común, continua y de todo humano. Principalmente, una perspectiva elitista del quehacer artístico suspende las conexiones y comunicaciones entre la acción artística y el vínculo de la sociedad con ella. Esto crea un silencio entre el oficio y su resultado, que impersonaliza el proceso. La obra se separa del obrero y el trabajo se escinde de la necesidad de ser pensado como creación propia; y esto, por añadidura, crea un vacío de sentido, el cual modifica la relación de quien hace con lo que hace. Así no se establece un diálogo con lo que se crea cuando, precisamente, es allí donde el arte puede entablar y restablecer vínculos entre cada sujeto y su obra, entre el sujeto y su comunidad. Hay un arte o ingenio representativo de las estructuras de poder, que sostiene esas estructuras e instituciones, mientras que hay otros que pertenecen a la acción de todos y de cada uno de los integrantes de una sociedad, el cual se reproduce con oficio y amor, no solo con vocación o talento. Y eso lo proclamó —y en el sentido freiriano de la palabra o

del discurso—, lo *pronunció*, en nuestro país hace cien años Figari (1960).

Con respecto al arte y al oficio docente, entendemos que la acción educativa compromete alguna reflexión sobre la práctica misma del oficio; en el desarrollo cotidiano, tal experiencia se vivencia ideológicamente. La acción educativa sumada a la intención con la que hacemos las cosas justifica un gesto, eso lo vuelve singular. La intención de nuestras acciones es, en esencia, ideológica.

Y es ideológica porque se arraiga en una opción de mundo y del oficio docente; es una opción de ideas y de modos de ser y estar, sea en el mundo, con nosotras mismas o con la alteridad —contextos y sujetos, culturas y expresiones culturales, lenguajes y visiones en paradigmas o en religiones—. La intención docente como ideología nos coloca en el mundo y nos posiciona frente a esa alteridad.

Es pertinente dedicarnos a reflexionar sobre cómo impacta una intención ideológica en el arte u oficio del docente; asimismo lo haremos con respecto a la vocación.

Aunque, los gestos educativos resulten ser la materia y la forma cotidiana donde en realidad se ven y se perciben tanto las intenciones como las vocaciones, reafirmamos uno de sus orígenes y su naturaleza política. Larrosa (2020) reflexiona así:

La naturaleza del oficio de profesor, como la de cualquier otro, se muestra en sus gestos, en lo que podríamos llamar su gestualidad específica. Los gestos podrían considerarse a la vez como la materia y la forma del oficio, pues esto permite considerar al mismo tiempo sus dimensiones corporales, afectivas e intelectuales, así como también sus dimensiones técnicas, relacionales, sociales e institucionales. (pp. 132-133)

La producción del oficio docente tiene una dimensión que es colectiva y que, como arte, necesita ser creada y relatada cuanto materializada; necesita compartirse. Ello implica a un otro con quien avivar ese relato y con quien multiplicar la experiencia y acrecentar sus efectos. El oficio docente requiere de compartir comunitariamente los procesos y las conclusiones de ese tiempo en común, porque hacer escuela es también hacer un equipo docente, una comunidad circulatoria: que transiten por las clases, que desarrollen sus capacidades en otras aulas y grupos, que se jueguen en el intercambio y el compromiso con cada estudiante, que traspasen los espacios de su aula y su grupo.

En tal sentido, es gesto lo que el equipo docente hace como grupo cuando elige encuentros y desencuentros, cuando pone en juego voluntades y vocaciones. También cuando extiende la experiencia del aula a la vida en la escuela, pues la tarea se proyecta. Y cabe pensarlo también en relación con los vínculos con la comunidad y en función del contexto situado de una escuela.

En referencia a esta dimensión relacional y no solo administrativa, quiero revisitar, en mi práctica docente, el arte del oficio en relación con el contexto, los gestos que hacen escuela. La escuela a la que asistimos como practicantes de 4.º año de la carrera de maestro en educación primaria se encuentra en el departamento de Montevideo, Uruguay, situado al sureste de América del Sur. Pertenece a una realidad latinoamericana cuyas partes aún intentamos renacer. Ante el mapa de la Banda Oriental, un niño me dice: «Pero, maestra, Nuevo París es un país». ¡Cómo no dibujar ese país que es su barrio!

La llegada a la escuela pública uruguaya y «de contexto» nos pone en contacto con el deseo de transformar, en nuestra tarea, aquello que saque de su injusta realidad a esos niños que nos son dados, ya ubicados en una condición de subordinación, ciudadanos de su barrio. Cabe cuestionar si solo ellos están definidos por su contexto. ¿O se trata de una condición de subordinación y exclusión social? ¿Y de silencio y ausencia de voz y consciencia

de sí en el país y en el mundo? Esta condición de opresión intencional y consuetudinariamente impide el encuentro y el diálogo entre sujetos según denuncia Freire (1970), porque

No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. (p. 102)

Entonces, ante esa realidad en una escuela pública, me pregunto cómo abordar ese concepto de *sujeto situado* amando el lugar de su decir para descubrir los intersticios de la cultura y pronunciarnos —en el sentido de revisitar el mundo—. Recalco, primeramente, el lugar del amor para Freire (1970), pues el diálogo parte de la fe en el sujeto, que debe existir a priori para que se produzca ese intercambio. El diálogo está basado en la confianza y es precisamente el diálogo entre sujetos lo que sostendrá la dialogicidad entre perspectivas de mundo.

Desde mi perspectiva, la confianza se construye en el diálogo, aunque ello no implique que es solo de a dos. En este sentido, Freire (1970) sostiene que «el diálogo es este encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*, no agotándose por lo tanto en la mera relación yo-tú» (p. 101). Resalto la noción de que estamos mediatizados por el mundo en tanto todos pertenecemos a un contexto, a algún barrio, ya sea aquí en Montevideo o en París.

Como miembro de la comunidad de la escuela, esto es, desde mi rol docente, pretendo abandonar la idea de que por ser la maestra tengo la potestad de definir la realidad para los otros, de definir el saber y la ignorancia. Por el contrario, propongo trabajar con diversos otros y, con buen criterio, profundizar en la comprensión de esas complejas relaciones que hacen al contexto, creyente en la fuerza transformadora que dicha comprensión aporta. También convencida de la capacidad transformadora

de recrear las tradiciones, nuestras historias y lo que tenemos como fondo de conocimiento en cada grupo y en cada sociedad. «Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí» (Freire, 1970, p. 103).

Según observa Giroux (en McLaren, 1994), se trata de comprender que para los maestros es necesario «examinar críticamente el trasfondo cultural y las formaciones sociales a partir de las cuales nuestros estudiantes producen las categorías que emplean para dar significado al mundo» (p. 10). Él argumenta esto basado en que los maestros no están simplemente ante estudiantes que tienen intereses individuales, sino ante sujetos «cuyas historias, cuyos recuerdos, cuya narración y lectura del mundo se hallan íntimamente unidas a formaciones y a categorías sociales y culturales más amplias» (Giroux, en McLaren, 1994, p. 10). De aquí que el diálogo desde el posicionamiento de este ensayo ahora debiera ser pensado como dialogicidad, esto es, en el encuentro horizontal o dialógico entre formaciones culturales. Se trata de la mía y tal vez la de la escuela, ante la de los sujetos variados que integran los barrios de esa escuela.

Hablar de contexto en educación es pensar la pedagogía también en su medio sociocultural, con su entorno y para su entorno. A principios del siglo pasado, Figari (1960) planteaba que educamos para vivir, para que se dé una forma de adaptación que él definía como un vínculo creativo y cultural con el entorno nuestro. Y esto significaba no dar la espalda a nuestra realidad y ser parte de esta realidad latinoamericana y uruguaya, sin ser parte del destino subordinado y parásito en que nos colocó la inteligencia de las metrópolis y la división internacional del trabajo.

En la escuela, las formaciones culturales caracterizan las vidas propias de todos quienes llegamos a construirla; en ese sentido, pensar el contexto es estar en contexto. Es colectivamente que construimos voz y es desde el aula que debemos evitar su pérdida o la subordinación de voces que pertenecen

a estas formaciones culturales —que se denominan *autóctonas* para Figari (1960) y *subalternas* para McLaren (1994).

En definitiva, estamos en la escuela para recibir y tomar la palabra e iniciar un diálogo. Al pensar la escuela como lugar y espacio donde crear una situación específica de aprendizaje, pensamos en ella como un tiempo para estudiar, que creamos, defendemos y activamos. Nos dedicamos a situar nuestro mundo, en el que a su vez estamos situados, y ello es señalado por Larrosa (2018) como tomar una distancia.

Este espacio nos exige crear nuevas relaciones con las cosas, distintas de aquellas relaciones que establecemos fuera de la escuela con el saber. Pero descontextualizar en el aula las relaciones culturales y sociales habituales en las que están nuestros estudiantes (como hacer *scholé*) no puede implicar sacar a los estudiantes de ellos mismos. En este sentido, que los estudiantes sean agentes en su cultura o formaciones culturales, desde mi deseo e intención, no debiera implicar el abandono o traición de una cultura por otra. De ahí, la necesidad de dialogicidad. Y de ahí también el arte que se requiere o el ingenio aplicado, según Figari (1960), para que se tome distancia y se problematice el mundo propio sin despreciarlo, aunque se lo desee transformar.

Hay que transformar la desigualdad, pero sin colonizar lo que precisamente nos constituye como latinoamericanos y uruguayos que asistimos a una escuela pública, una escuela que se construye con un equipo docente en diálogo con su barrio, al que justamente pertenece, más que a una institucionalidad estatal dada. Son ellos mismos, nuestros niños, el primer contexto a tener en cuenta, aunque, como son agentes y se trata de sujetos, constituyen una contextualidad individualizada. Pero ¿por qué para las escuelas las formaciones culturales son contexto?, ¿son voces culturales?, ¿son materia a la que aplicar arte? Entonces, el arte se desarrollaría como forma de acción, en el gesto, en la elaboración y en el proceso.

Se trata de respeto, por lo que el arte no es simplemente aplicación ingeniosa de lo que vamos a enseñar hacia un contexto específico, esto es, la aplicación de un saber. Se trata no tanto de una gestión, sino de un gesto político, de un diálogo cultural. Habrá que comprender y asumir que se trata de un reconocimiento a un sujeto situado, aun para una administración y una evaluación.

La dialogicidad depende del arte, de un arte con criterio, según Figari (1960). En los términos contemporáneos lo llamaríamos *arte con una intencionalidad política*. Los gestos de reconocimiento del otro —del estudiante en su formación cultural, del abuelo en su dialecto fronterizo, del inmigrante en su saber culinario— manifiestan nuestra intencionalidad política. En nuestras propuestas áulicas de reconocimiento de esas vidas y saberes permitimos y sostenemos que pronuncien el mundo. Modelizamos y ejemplificamos que ellos, nuestros estudiantes, puedan pronunciar también sus mundos, dialectos y culinarias, saberes e intenciones como agentes de su mundo. Su palabra trae consigo relatos sobre la vida, modos de existencia y de imaginación. Y, principalmente, sus intenciones como agentes con sentido en sus decisiones.

¿Por qué un éxodo? ¿Por qué migrar? ¿Por qué el exilio? ¿Qué dejo y qué llevo? ¿A quiénes dejamos atrás? Al abrir el aula a esas vidas, ¿provocamos que se pronuncien?, ¿creamos lazos con la cultura? ¿Cómo generar una dialogicidad entre vidas singulares, relatos particulares y los saberes universales, seleccionados para enseñar?

En este sentido, a partir de la observación de la práctica, los pedagogos estadounidenses develaron las siguientes acciones: «Los educadores críticos nos han mostrado que los estudiantes no ingresan desnudos en la dinámica corriente de la historia. Se hallan siempre vestidos de las disposiciones del lenguaje y del poder» (McLaren, 1994, p. 4). Dado lo dicho por este autor sobre la relación entre el lenguaje y el poder resulta esperanzador en

su sentido crítico ensayar en el concepto de dialogicidad que plantea Freire (1970).

Con la práctica de la dialogicidad Freire (1970) proporciona una forma de acción que contempla la complicidad necesaria para que el diálogo sea por el roce de palabras, pensamientos e intenciones, esos que están dirigidos a pronunciar el mundo y sostenidos en una dialogicidad. El brasileño define una de las premisas más importantes —desde mi punto de vista— para saber y poder estar en el mundo: acceder a la confianza.

A través de la praxis la palabra es y está en la acción. Y desde una intención vital, la praxis no ha de ser desesperanzada. Freire (1970) nos compromete a tomar consciencia de nuestra humanidad como condición y obligación, como situación y proyecto de esperanza.

Desde el arte y el oficio que desarrolla el docente, el diálogo puede comprenderse como el resultado de una acción ingeniosa, de un ejercicio intencional, experimental y auténtico. El arte actuaría, entonces, tornando pertinente y presente tal vez las mismas estrategias que se usan para activar aprendizajes: reconocer un saber, una fórmula, una teoría. Ahora se trata de reconocer otros saberes, otras fórmulas y otras teorías. También reconocer con cuidado las intenciones que guiaron, por ejemplo, una migración y una transformación en un oficio, una mutación como parte y encuentro entre la comprensión de nociones para aproximarnos a la Revolución Industrial, a la separación entre el trabajo individualizado y el seriado o fabril.

Una sensación me acompaña y se devela cuando recuerdo que tratábamos más cosas para ellos, los herederos, los migrantes aún de las revoluciones. En cuarto año de escuela, en la práctica docente nos dedicamos a la Revolución Industrial, y fue necesario ubicarnos tanto en el tiempo como en el espacio europeo y americano con respecto a la circulación de la materia prima. Ante los modos de producción, los nuevos y actuales, los antiguos y vigentes —artesanales—, la experiencia me develó obstáculos

en las lecturas de mapas y de la ubicación del mundo en general, así como una inesperada alegría frente al trabajo artesanal. Fue increíble la recepción de los artistas que denunciaron o evocaron a esos nuevos obreros y niños expulsados de su hábitat rural: grabados, telares, que quedaron en las carteleras para ver la transformación. Con cuatro palitos de brochette y tres lanitas, armamos un telar en forma expositiva: las tecnologías que quedaron atrás. También emergió una súbita identificación y crítica hacia los gauchos.

El proyecto dialogó con las formas de producción que le interesaron al grupo, especialmente en lo referido al lugar que ocupa el obrero en relación con su obra.

¿Cabe allí imponer la noción evolutiva de la industrialización como un avance, ante el disfrute de la producción artesanal que logran realizar los estudiantes? Recuerdo una carreta artesanal que produjo un niño, pues con simetría propuse crear una figura básica humana para caracterizar luego al gaucho y a las chinas. Un mural con un paisaje suavemente ondulado fue habitado por sujetos y objetos, por acciones e intenciones: una llegada a la ciudad de Montevideo. Cambiaron los gestos de las caricaturas de Arotxa (artista y dibujante uruguayo) cuando representa escenas del candombe. Sus personajes salieron del libro y fueron apropiados y transformados para ser expuestos luego en el mural.

Es relevante rescatar que, según McLaren (1994), «el hecho normativo de enseñanza» es lo que codifica y legitima la vida social mediante las relaciones de poder y de privilegio existentes. Toda garantía ideológica —o toda idea que circula como indiscutible en el discurso público y en la práctica social— implica supuestos tácitos, consecuencias insospechadas ocultas en cuestiones éticas y epistemológicas. Todos los discursos son portadores de efectos de poder. Y es lo que vivenciamos y lo que nos sorprendió de nuestros estudiantes cuando emergió una politicidad de nuestra bien armada y teórica unidad curricular.

En nuestra práctica, luego del proyecto artesanal del muro, la experiencia de la seriación se desarrolló en una fábrica de cajas, una fábrica como la de mi abuelo y como la de la esquina de la escuela. Fábricas e industrias como las abiertas y cerradas de ese barrio, del área textil, de cueros y de lanas, como las de cualquier otro barrio obrero de la periferia. Se emparejó la experiencia de la migración del campo a la ciudad y de saberes abandonados, producida en la primera Revolución Industrial inglesa, sostenida en el sistema mercantilista con América. Las formaciones culturales de los estudiantes daban un contexto real al saber desde un lugar impronunciable en tanto víctimas del progreso, y así, de la migración rural y del despojo cultural y de derechos. Cabe recordar lo que planteara McLaren (1994): «no se puede otorgar sencillamente primacía a la experiencia sin tener en cuenta el modo en que la experiencia se estructura a través del lenguaje» (p. 10).

Por último, una lectura que me sorprendió refiere a la crítica a la condición de la mujer, «la china», de nuestra ruralidad estudiada. Mucha incertidumbre me causa el origen de la información respecto a la visión de una mujer objeto, violada, usada y maltratada, no por patronales de las estancias ni colonizadores, sino por la instituida imagen del gaucho oriental. Eran necesarias una problematización crítica de estas imágenes ideológicas, una orientación cálida y actividades variadas, pues la barbarie desde la perspectiva civilizadora requería atención. Sin embargo, se acabó el año y yo daba mi último parcial de la práctica.

Fue a partir de esta situación concreta que se nos presentó un desafío, el que nos exigió una respuesta que fuimos capaces de resolver a través de la acción verdadera, esto es, del diálogo de visiones acerca del mundo. Es relevante pensar así en formas de investigación crítica.

La investigación educativa crítica, en cambio, intenta insertar la construcción del significado en el mundo de la vida de quienes toman parte en la educación y en la especificidad de las tendencias históricas y de las formas culturales que

dan su configuración a su subjetividad. La investigación inscrita en la tradición educativa crítica crea las condiciones que ponen a los individuos en condiciones de investigar su realidad y las circunstancias sociales que determinan su vida cotidiana. (McLaren, 1994, p. 8)

Con respecto a la sorpresa de lo que apareció en el final, además de una cierta frustración, nos dejó un aprendizaje: un llamado a la vocación. Hay situaciones inconclusas en el oficio, por ejemplo, por el tiempo, tanto el institucional como el social. Quedan pendientes elementos y discursos sin problematizar, pero ¿qué habría sucedido si yo hubiera podido trasladarlas a un equipo docente que al año siguiente las hubiera abordado?, ¿no es esa una manera de hacer escuela?, ¿de traspasar los límites no del aula, sino de la clase? El diálogo entre discursos, formaciones culturales, saberes, también debe realizarse en el colectivo; ¿la reflexión pedagógica dónde quedaría, si no? Se tornaría vana, como acciones al azar sin sistematicidad ni continuidad. ¿Dónde se proyectaría, si no es en el colectivo, la acción reflexiva, la experiencia y el diálogo alcanzado?

Es relevante detenernos en el diálogo y en el lenguaje, pues este, según Freire (1970), no simplemente la refleja, en tanto «no consiste en un conducto que lleve a un orden inmutable de coherencia y estabilidad, sino que genera la realidad que evoca y expresa» (p. 104). Si se establece un diálogo, con amor, arte y vocación —la que nos impulsa más allá de los obstáculos ajenos a nuestra voluntad—, nuestros estudiantes manifestarán no solo saberes y legados propios, sino contenidos alienantes que los colocan en lugares de opresión. Este es el caso de la reproducción de lecturas hegemónicas y modernas de los que escriben la Historia, especialmente en cuanto a la barbarie y el progreso, en cuanto a un gaucho mítico, valiente pero incivilizado.

¡Cuánto cuidado, arte e ingenio nos demandaría deconstruir el discurso histórico hegemónico a quienes reproducen solo fragmentos aislados! ¡Cuánto arte para resaltar el valor de

la idea del sujeto femenino y aun problematizar el discurso imperante!

¿Cómo resaltar la intención ideológica de las y los estudiantes críticos sin oprimirlos con saberes contemporáneos de una historia revisada por las ciencias?

Una historia revisada y dialogada deberá recrearse desde una confianza que permita la intención crítica de las y los estudiantes, nuestra intención crítica y la intención de una revisión historiográfica local y antihegemónica. Por ejemplo, para visitar el mal llamado «descubrimiento» del 12 de octubre, se requiere un esfuerzo, un diálogo en la escuela con el equipo docente. Pero también con la sociedad, el barrio, la producción disciplinar y los agentes culturales críticos. Pensamos en la red de criticidad que existe en nuestra sociedad y en dialogar con ella.

En este sentido, McLaren (1994) viene a plantear que

Es menester que no insistamos en una diversidad cultural estática, haciendo de la cultura un museo viviente de las opciones contemporáneas, sino en una diversidad crítica. [...] prácticas sociales construidas ellas mismas histórica y socialmente, y que los maestros tienen que aprender a distinguir las opciones culturales, actos que en mayor o menor grado son liberadores u opresivos). (p. 9)

Al fin, antes que enjuiciar como error una interpretación de la historia propia, suya, nuestra, por nuestros estudiantes, la humildad y el reconocimiento de la duda y del proceso de conscientización abrirían vías y formas para la problematización. Un gesto educativo de humildad se ocuparía de colocar varios interlocutores y de generar protagonismos históricos, en este caso, de la mujer criolla, indígena y negra, independentista y anterior al disciplinamiento moderno. También es un gesto educativo hacia los mismos estudiantes, en cuanto protagonistas en la construcción de su saber, su historia y su realidad, abrir el diálogo

al espacio social y colectivo entre la investigación disciplinar y las luchas por el reconocimiento de agentes sociales, culturales y con voz. En este sentido, Freire (1970) sostenía que «el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador» (p 101).

Durante nuestra actividad sobre la Revolución Industrial, los niños fueron pensados como agentes. ¿Podremos ahora pensar que las infancias contemporáneas también pueden problematizar y dialogar con la revisión histórica y los movimientos sociales que se reúnen con consciencia de ser, como los descendientes afro, que se reúnen a la vuelta de su esquina? ¿Podremos desde la escuela escuchar y amplificar las voces que contestan y construyen agencias propias antagónicas al papel salvaje, secundario y dependiente en que los coloca la Historia, papel que la misma escuela ha difundido y defendido hasta el cansancio? ¿Qué cualidad de diálogo tendremos que establecer con la comunidad para poder juntos hacer espacio a nuestras identidades imaginadas, alienadas y fragmentadas? ¿Cómo producir reflexiones transformadoras de lo establecido para construir visiones propias que nos permitan redescubrir nuestro mundo?

Freire (1970) argumenta que «en este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que en comunicación buscan saber más» (p. 104). La escuela, entonces, puede pensarse como un lugar de encuentros no solo de subjetividades, sino de colectivos sociales, donde establecer diálogos que generen una cultura dialógica. Es un espacio por el que hay que pelear y al que hay que defender, un territorio de oposición en el que la esperanza será siempre enemiga de la desesperanza. Es a eso a lo que podemos llamar la «construcción de un arco de sueño social» y, en palabras de McLaren (1994), «una política de la diferencia que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de “otro”» (p. 15).

Sin embargo, Freire (1970) advierte las dificultades para establecer esa cultura de la dialogicidad; seleccionamos algunas de ellas. Si bien hablamos del amor como agente posibilitador de vernos entre nosotras, el cuidado es lo que hará de la palabra un espacio y lugar que podría ser «susceptible de ahuecarse por el uso discursivo de la educación», por el ejercicio acostumbrado de silencio «que no permite ingresar vivamente a la experiencia» e impide el relato como revisión y reflexión compartida; «que reproduce un discurso que vuelve la palabra verbalismo alienado y alienante», despersonalizado, que cubre de capas de incógnitas nuestras acciones, que encuentran sus razones en lugares muy extranjeros a nuestra propia intención (Freire, 1970, p. 100).

Ante todo esto, me cuestiono: ¿no será mejor ni decir palabra? Evidentemente, la vocación no nos lo permitiría; por ende, me ubico aún en ese lugar artístico de hacer de la palabra un motor de fuerza transformadora y creadora de realidades. La defiendo de su uso disertador, que trabaja con la sonoridad y no con su interioridad. Sin su interioridad, las visiones se tornan ficticias y hacen posibles situaciones de opresión, donde la ignorancia pasa a quedar siempre en el lugar del otro. Estos otros reciben el conocimiento y el saber como donaciones de aquellos que se juzgan sabios. Estos sabios también se encargan de decidir el lugar de la ignorancia, juzgando e indicando en qué sujetos recae dicho lugar.

A su vez, como educador oprimido, se reproduce la ideología de la opresión. Reconozco la función de su existencia, un oprimido que reproduce en la absolutización de la ignorancia. Él se torna un simple reproductor y un sujeto de enseñanza —que no aprende—, pues de él proviene el conocimiento y el saber. Es quien escoge los contenidos programáticos, es quien piensa, quien disciplina; es quien opta, decide y califica. Este docente pierde la experiencia de saber ser con los otros y vive también desde el lugar del oprimido el ejercicio de su rol. Obligado a mirar la vida como si todas las personas vivientes fuesen objetos

capaces de ser poseídos, es esa misma posesión la que lo pone en contacto con el mundo, o con uno muy reducido. La relación que se crea es de control y, lejos de liberar el pensar mediante la acción, lo inhibe (Freire, 1970). Así, los estudiantes llegan a asumir que ni por asomo en esa relación podrían verse como educadores del educador.

Problematizar esta postura tradicional para volverse hacia la interioridad de nuestro oficio es construir un presente que se vincule con lo culto de los pueblos como aquello que el pueblo hace y que también es cultura. Desde la mirada de la pedagogía crítica, la cultura es un ámbito de ruptura y de protesta, pues ella se estructura por la combatividad de discursos en disputa (McLaren, 1994). Creo que una de las formas de traducirla en el ámbito del aula es en el ejercicio del diálogo. La reunión, la mirada, el saludo, la respiración, el momento de ingresar a una determinada acción, son tiempos de diálogo y pronunciamiento. Son gestos de combatividad, de ruptura, de resistencia, porque albergan a esos excluidos, que debieran seguir siendo excluidos por un sistema opresor: excluidos por el gesto, por el currículum, por los roles, por el silencio, por la burla, por el racismo.

¿Cómo evitar que el límite escolar se traduzca en reproducir un encierro, un lugar de inmovilidad tanto del cuerpo como del saber? La puerta de la escuela es el inicio de un tiempo que contextualiza la vida desde un lugar, momento y criterio, donde las posturas específicas del sujeto se hacen presentes y pueden situarse y ser releídas. Desde este espacio y escenario pueden surgir momentos en los que sea posible configurar nuevas y verdaderas visiones sobre nosotros. Es necesario que nuestros gestos, intenciones y maneras de aprender convivan en el estar siendo con más personas, para hacer con sentido un proceso en el que descubrir por qué podemos pedir la palabra y cómo hacemos uso de ella. Esto es, crear una voz identitaria que lleva con nuestra experiencia un saber o una pregunta que vale la pena ser contada. De este modo, en esta práctica pueden articularse los discursos en una travesía dialógica que vaya conformando

cultura y no desmenuzando la escuela. Pienso que desmenuzar sería no permitir la potencialidad, la posibilidad y la capacidad colectiva y popular de construir escuela; lo que pensaron los españoles sobre la capacidad de un pueblo de construir *scholé* (Larrosa y Venceslao, en Larrosa, 2018).

La respuesta poscrítica al desmenuzamiento de la escuela, a la situación neocolonial y neoliberal que desvaloriza la presencialidad, el espacio como tiempo de libertad, de no productividad, sino de estudio y del estar juntos pensando y estudiando lo mismo, es brindada por autores como Larrosa, Masschelein y Kohan (Larrosa, 2018). Estos evidencian que se agregan las represiones neoliberales a las liberales; ahora habrá que justificar la existencia misma de un espacio común como la escuela ante las nuevas identidades impuestas a las infancias y adolescencias. «Se trata de pensar cómo hacer posible llevarlos a la escuela, sobre cómo darles la posibilidad de volverse estudiantes y ofrecerles la experiencia de escuela. Haciendo de la propia vida un problema crucial para el pensamiento» (Larrosa, 2018, p. 61).

La respuesta de nuestra escuela y de nuestro rol requiere poner sobre la mesa la idea de dejar la incapacidad para prestar atención al mundo, propia de una época distraída y vertiginosa, y hacer tiempo para un ejercicio práctico, provocador de opinión y no de saberes jerarquizados, enlatados en tareas (Kohan y Masschelein, en Larrosa, 2018). Esto permite que la niñez se conciba no como una fase o etapa a ser educada, sino como potencia y como exposición de movimiento, de desplazamiento, de ponerse en camino. Esta exposición de movimiento es posible en la medida en que existe un mundo que es soporte y sostén, un mundo —no laboral ni productivo— que media en cada acción.

La presentación de este mundo en la escuela debería poner en cuestión a qué exponemos a las infancias. Cuando seleccionamos los materiales para nuestras clases y cuando decidimos cuáles serán los objetivos específicos de una actividad, estamos encuadrando aspectos discursivos de una realidad que podrá ir

revelándose. ¿Qué necesidades traemos al aula como posibilidades?, ¿cuáles nos incitan al error de reproducir conceptos sin criterio? ¿Cómo diferenciamos lo que es propio de lo que nos es indicado y dado? ¿Qué es lo que importa ahora para las niñas? Recuerdo escribir una carta de un niño campesino a un niño de las nuevas ciudades burguesas y luego responder a esa carta como un niño recién llegado a la ciudad, como los niños que aún llegan a nuestros asentamientos de las periferias, a Pajas Blancas, Paso de la Arena o Nuevo París, a viejas pensiones del Centro de Montevideo en busca de respuestas a su mal pasar.

La emigración del campo a la ciudad continúa y los espacios exigen otros nuevos saberes y, a su vez, el abandono de los que habían sido su cultura. Vivimos en un país con grandes extensiones rurales y sin grupos campesinos. En el campo viven los trabajadores rurales, dependientes del patrón y sin tierras donde aplicar o desarrollar su cultura. Esa cultura también se desmenuza y otorga aún más poder al terrateniente, pues separa de su propia realidad a quien aplica saberes al campo para que la industrialización y la devastación con sus urgencias procesen los bienes comunes, ¡tierra, agua, sol y energías verdes! Vuelve a separarse al obrero de su saber y al pueblo de su poder.

Sobre el papel de la escuela y con quién establece un diálogo, recupero un día en que al llegar a la escuela había una reunión para hablar de una celebración que se haría respecto del Día de la Niñez. Busqué el origen de aquel día y no se refería a los días consagrados por la Declaración Internacional de los Derechos del Niño; correspondía a la necesidad de los comerciantes de volver a mover los productos después de la pandemia. Una extraña y diferente euforia se generó entonces e impactó en la escuela. Aquello sobre publicidad para la venta de artículos era lo único que se escuchaba respecto del festejo en la ciudad: ni nuevas plazas ni espacios públicos, ni inversiones ni escuchar su voz, ni durante ni luego de la pandemia. Se instauraba un nuevo día para celebrar la niñez, pero sin elogiar ni cuidar a las infancias. Sin embargo, las maestras entendieron que era una

oportunidad para hacer felices a los niños, así que el día sería para jugar y comer lo que los practicantes prepararan.

De cualquier forma, la televisión había determinado el estado de ánimo en la escuela. ¿Qué necesidad teníamos de vincular la felicidad a un día que se presentaba comercial y mercantil? ¿Qué noción de *felicidad* se podía argumentar, defender y rescatar de esa actividad? Pienso en los gestos educativos y en qué argumento tiene o qué intencionalidad, tal vez interesante e irreflexiva, contra el confinamiento y el aislamiento. Celebrar estar juntos, el crecimiento de un árbol en la escuela, el rebrote de las flores en primavera, el nacimiento de un hermano, el hecho de tener pies y llegar a clases, el hecho de ser niños todos los días del año. Celebrar el encuentro por los motivos que de él mismo surgen, considerar lo cotidiano como extraordinario después de la pandemia por covid y celebrar la presencialidad. La actividad podía repositionar el Día de la Niñez desde la voz de la niñez, con una intencionalidad política e ideológica, crítica y dialógica, no con el comercio, sino con los protagonistas. Sin embargo, pareció un impulso proveniente de la inercia, del ser llevado por el comercio, y se perdió lo ritual de una celebración en el contexto de escuela y se crearon gestos pueriles, superficiales y adaptativos a una época y a una perspectiva de infancias como consumidoras.

En este sentido, me interesa recalcar la figura de *ideas inertes*: «Al educar al niño en la actividad del pensamiento debemos cuidarnos, por sobre todas las cosas, de las que llamaré “ideas inertes”, ideas que la mente se limita a recibir pero que no utiliza, verifica y transforma en nuevas combinaciones» (Whitehead, en Reyes, 1970 p. 29). La imposición de una cultura, de un tiempo o ausencia de tiempo —para pensar una idea—, como la de un posible —o un imposible de cuestionar— o la de un saber ajeno, implantado y en negación con lo propio, parece un insospechado lugar en común entre las miradas críticas de Reyes y Figari. La negación de las experiencias de las infancias en pandemia y la negación de una celebración de la presencialidad y de la escuela, no son objeto de reflexión ni de atención, en general.

Pero, sin embargo, es característico del oficio reflexionar sobre las intenciones y los criterios, tener planes y guardar sentido en los actos cotidianos, sencillos, del trabajo artesanal, que se sabe el fin. ¿Cuál es la finalidad del Día de la Niñez?, ¿y en la escuela? ¿Cuál es el sentido de festejar, celebrar, honrar y elogiar, reconocer y manifestar?

Contra la inercia y las ideas inertes de ser llevados por una época, por intencionalidades ajenas y colonizadoras, es importante subrayar el oficio en cada gesto que se realiza. Los dos autores uruguayos defienden una pedagogía de carácter activa, con lo cual la actividad y la materia se unen mediante el trabajo, que ha de ser pensado, así como el pensamiento, por su parte, debe ser trabajado (Figari, 1960; Reyes, 1970).

Tercera reflexión: un oficio docente artesanal y autónomo

En la búsqueda de respuestas a nuevas preguntas que piden, al día de hoy, ser identificadas, planteadas en la reflexión y experimentadas en la acción, Figari —artista, abogado, filósofo y educador uruguayo del novecientos— nos alienta. Nos alienta a volver a mirar aspectos de la educación que son pertinentes en la actualidad social, política y cultural de nuestras escuelas en la coyuntura latinoamericana del siglo XXI. Sobre todo, nos invita a pensar qué elementos del entorno priorizar desde el oficio docente artesanal y autónomo cuando debemos elegir qué pronunciar, traer y compartir en el aula.

El autor entabla una reflexión sobre ideas variadas, supuestamente fuera de época, para fundamentar una educación que defienda al ser como persona autónoma en el contexto de su país. Esta persona crea conocimiento en vínculo con su medio, al que pertenece y con el cual, por eso, conforma una unidad. De ahí que la educación se plantee como el desarrollo de una identidad creada y sustentada en la relación entre sujetos en un determinado tiempo y lugar. Es pertinente relacionar esto con el

ejercicio docente y la educación como una práctica de libertad, una libertad social y cultural, por ende, humana, así como política, la cual es muy diferente a la libertad del mercado y del acceso y reproducción del consumo.

Al respecto, encuentro que algunas de las ideas expresadas por Reyes en los setenta aún son pertinentes hoy, como el dar valor a la palabra, a la comunicación, al diálogo y a la identidad de un sujeto situado ante las imposiciones del mercado y de los nuevos medios (Reyes, 1970). Mientras, aún se sostiene la crítica en cuanto a que la educación siga manteniendo la palabra como insustituible y unidireccional. La palabra cobra en su postura importancia y atención, pues la coloca en el lugar de riesgo de vaciamiento a través del uso no crítico de los nuevos medios y de los mensajes que por ellos circulan. La pedagoga nos alerta sobre una involución hacia la voluntad de diálogo y transformación sociocultural (Reyes, 1970).

En un contexto en que los medios y la imagen ingresaban bastante repentinamente a todos los hogares y ante un ser que comenzaba a ser bombardeado por la democratización vertiginosa de la imagen,⁶ Reyes proponía problematizar lo que sucedía: proveían a las personas de un cine y una televisión para mirar, inspirada en realidades acotadas y tendenciosas, sin tener en cuenta aspectos de laicidad y que se tornaba un bien común y al alcance del público (Reyes, 1970). En la actualidad este acontecimiento mediático se ha multiplicado y ha alcanzado mucha más exacerbación, lo cual ha creado una pasiva sensación de libertad sobre terrenos aún muy laberínticos, digitados por intereses que no nos son propios. Estos intereses indican nuestros caminos por las redes, por ejemplo, al secuenciar nuestras búsquedas en función de algoritmos que prevén

6. Por ejemplo, la democratización del modelo Kodak es la posibilidad de acceso masivo a la fotografía y al cine, que se logra a través de la producción y creación de materiales de fácil acceso y uso del medio a nivel familiar y doméstico. A pesar del supuesto discurso democratizador, no se formó ni se enseñó a escribir en ese lenguaje; la formación en la producción de imagen es hasta el día de hoy propio de una élite y fundamentalmente corporativa.

su destino. Y digitan también las fiestas, las celebraciones y el ocio como otro negocio productivo y masificante, homogéneo y normalizador, impuesto y simultáneo.

Para Reyes (1970), estos fenómenos audiovisuales fomentaban una enseñanza fundamentalmente verbal, pasiva y receptiva, lo que Freire (1970) consideraría como el carácter bancario de la educación. Esto reviste la intención colonizadora de generar distanciamiento entre el ser activo y creativo que se relaciona con su medio profundizando una brecha de pasividad acrítica (Reyes, 1970).

Por otro lado, el ser para Figari (1960) posee una identidad de sí, como unidad, y es parte de un sistema natural que integra e incorpora a dicha unidad: se trata de la unicidad de la experiencia de vida. Entonces, como seres o personas «nos relacionamos a partir de cómo nuestro sensorio se impresiona o se excita con el mundo exterior» (Figari, 1960, p 105). Es decir que la experiencia nos abre la puerta hacia el conocimiento y nos identifica como seres únicos, que se servirán de imágenes e impresiones que nos llegan del mundo para vivir la experiencia de desplazarlas, transformarlas y transmitir las, produciendo a su vez comunicación y prácticas que alimentan el vínculo y la relación actual con la materia y con un objeto conocido o a conocer (Ferreira y Bentancur, 2014).

Cuando se proponen prácticas en las que se sostiene la división mente/cuerpo, no habrá un criterio de acción: ¿qué pensar, entonces, de los criterios para la planificación de celebraciones comerciales en una escuela, si no en la ausencia de seres autónomos?

Desde Figari seguimos argumentando que el ser pensante debe reunirse con el actor real para verse como un ser completo ya no divorciado de su ambiente. Un ser que padece experiencia, de la cual obtiene conocimiento al mantener al sujeto unido a su producción y a una existencia colectiva con su entorno: este le hará reaccionar para operar con ella ante lo

nuevo (Ferreira y Bentancur, 2014). ¿Podremos los docentes en nuestro oficio operar con nuestras experiencias ante lo nuevo, cuanto repetido como formas novedosas de las imposiciones del mercado?

Se trataría de inventar, de sacar el mejor sentido a la materia, a todo elemento natural y a las relaciones que con dichos elementos se generan. Desarrollar un oficio en la docencia y tornarlo artesanal; ¿cómo encontrar nuevas relaciones a través del arte con esos elementos y tornarlos propios? Habrá que problematizar los contenidos que nos llegan desde un medio capitalista, problematizar en forma artesanal, situada y desde la misma intención.

Falta pensar aún en el criterio (Figari, 1960), pues el sentido práctico no desdeña la intencionalidad política; más bien, lo práctico es la relación corporal y aun estética con el mundo. Nuestros sentidos son prácticos y, tal vez —como propone Figari (1960)—, las manos piensan, razonan y tienen una racionalidad que no solo sigue una tesis a priori ni un deseo interior y singular. El diálogo con el medio es integral y corporal también.

El mundo nos afecta; las comunidades son afectadas por los barrios, pero también por el mercado. Habrá distinto énfasis en discernir entre las necesidades de un barrio y un grupo como las infancias pospandemia y las del comercio nacional o internacional. Recobramos algo del gesto de la celebración en las escuelas, aunque se evadió el asumir una intención pedagógica en ese gesto auténtico de necesidad de fiesta. ¿Habría que pensar en una racionalidad desde el afecto y la afectación, tanto como desde la sensibilidad?

Pensando en la racionalidad de los afectos, quiero detenerme en ese gesto de la escuela que buscaba celebrar, aunque fuera con la imposición del mercado; lo grave es no separar las razones del mercado de los motivos reales de celebración pospandemia. En este sentido, recupero los aspectos que Reyes (1970) analiza-

ba de lo irracional y colonizador de las instituciones educativas que descuidan la afectividad. Al respecto, señalaba lo siguiente:

al aislar el conocimiento de la acción, lo aislaron de la afectividad sin favorecer la comprensión. El conocimiento es conceptual y, como tal, abstracto y puede transmitirse; la comprensión no lo es porque está referida a situaciones concretas y variables hasta lo infinito; [...] [es un error] confundir conocimiento y pseudoconocimiento con comprensión. (Reyes, 1970, p. 16)

Se trata, así, de una zona heterogénea y transgresiva, que podemos entender como circuitos de representación en un campo de batalla ocupado en forma desigual y desapareja por diferentes actores. En la escuela escogemos a cuáles de estos actores dar voz, en quiénes poner énfasis o dar relevancia. La cultura es una red de poder y de conocimientos en la que se produce una realidad específica por medio de prácticas institucionales y de regímenes discursivos que permiten que tal realidad avance desembarazada de los imperativos democráticos (Reyes, 1970).

Algunos temas típicamente decoloniales ya eran planteados por Figari (1960); por ejemplo, la crítica a la pedagogía tradicional y a un modelo de escuela que niega la experiencia cotidiana, local y cultural. Esta negación implica que nuestra pedagogía tradicional y nuestra escuela antagonizó y despreció nuestra cultura.

Es necesario detenernos en el valor que adquiere la noción de *criterio* por su valor decolonial, además de superador de una mirada pragmática y práctica del quehacer artesano. El criterio es social y transmitido como parte de un saber y un saber hacer, tanto como de lo que no hay que hacer. El criterio es consecuencia de una acción libre, autodeterminada y cultural de los oficios. Y desde el lenguaje contemporáneo, también es evidente su politicidad. La intención es personal, aunque la proyección es social.

El oficio artesanal del docente es, en definitiva, un acto social, político, cultural y afectivo.

En tal sentido, Figari (2011) plantea que «la obra educativa es eminentemente obra social» (p. 189). Ello posibilita una acción coherente a la que todo organismo tiende, pues el autor presiente que se trata de la adaptación para mejorar y allí mismo une la transformación con la adaptación o la conservación; no se trata de adaptarse a un medio colonial, sino al natural —ese oculto y vedado entorno, como a lo negro, indígena o popular y gallego, canario-guanche y bereber—, que se guarda en raíces subalternizadas (Figari, 2011). Coloca así la función de la educación y su obra en el rol de facilitar esa tendencia a expandirse y realizarse como persona dentro de una sociedad, pero también a una cultura oprimida en un entorno no solo natural, sino en medio de la división internacional del trabajo.

En este sentido, el espacio formal de enseñanza y de aprendizaje fue muy criticado y superado por Figari (1960). La relación con el entorno y la vocación de transformar el encuentro entre quienes producen artes y oficios y toda la comunidad, son algunas características de su propuesta. El tiempo y el espacio de encuentro entre los docentes, los estudiantes y el oficio contienen detalles muy valiosos para analizar y contemporizar. Ante la perspectiva actual, posttecnicista y crítica a la educación por competencias que se padece en España, Larrosa (2018) reacciona con un llamado a la vocación y a la construcción de *scholé*. Este argumento y la descripción de los gestos educativos que recupera del oficio docente aportan a este análisis.

Además, Reyes (1970) nos provoca con la pregunta: «¿Para qué futuro educamos?», con la cual titula su ensayo, premiado. En él plantea una reflexión sobre las intencionalidades políticas que se pueden percibir en muchos detalles. Uno de sus aportes tendrá en cuenta la artificialidad que genera el sistema educativo y su distancia con el medio social; le preocupa, en este sentido, que no produzca un modelo de automatismo. En su contexto,

la autora guarda aún preocupaciones que problematizan, por ejemplo, tópicos contra la pedagogía tradicional, colonizadora, que impide el protagonismo y la liberación. También advierte nuevas técnicas de sometimiento en el espectáculo y en las técnicas masivas de comunicación, antagónicas a la producción local, comunitaria, propia y contextualizada.

Desde el mismo gesto poscrítico y posttecnicista de la Europa contemporánea, el italiano Zavalloni (2008) denuncia en las escuelas públicas los modelos reproductivistas: «Al antiguo sometimiento del hombre por el hombre, que sencillamente ha cambiado de máscara, se le ha añadido al sometimiento la máquina y a su potente lógica» (Massimo Fini, 2003, en Zavalloni, 2011, p. 71).

Queremos dedicarnos a pensar, por último, en la relación entre tiempo y relato en clave del oficio artesanal y autónomo de la docencia, a partir de la interesante provocación del titular, por una pedagogía del caracol de Zavalloni (2011). Vamos a reflexionar sobre cómo tomarse el tiempo llega a constituir un acto de resistencia, tomarse el tiempo superando el tiempo de necesidad.

Cuando estamos en la escuela, el tiempo parece correr carreras con la enseñanza y signar cada decisión. Mi preocupación al respecto refiere a la posible mecanización de la labor en detrimento de mi auténtico deseo transformador y al temor de sentirme vencida por no poder regular ese tiempo cronológico y valorar con buen tino los tiempos pedagógicos y filosóficos, tiempos de búsquedas y renovaciones, que nos aseguren esa distancia necesaria para producir prácticas reflexivas y transformadoras de la experiencia y enriquecedoras de la enseñanza. Para enriquecer la enseñanza y la experiencia es importante poder expresarla; para ello, cabe reconocer el valor que la palabra tiene en la acción y cómo sucede la acción en el tiempo, pues el manejo del tiempo puede dar ocasiones o quitarlas; ocasiones de mirar el tiempo y conocernos en él. Los procesos son personales

y se desarrollan en un tiempo que es subjetivo, por ende, íntimo. Es a través del tiempo que la experiencia se torna relato y al entender el tiempo como materia prima del obrero (Figari, 1960). Podríamos agregarlo al taller de la maestra que, como artesana —según propone Larrosa (2020)—, valora la necesidad de colocarlo en el plano pedagógico.

Se trataría de atender y entender que el tiempo resulta un ingrediente del aprendizaje y, a su vez, una herramienta para entender los procesos que nos llevan tanto a conocer lo que queremos aprender como a las formas de hacer uso de ese aprendizaje. Una maestra artesana pone en valor la idea de tiempo y reconocería su influencia como hacedora de puentes cronológicos, puentes entre tiempos de aprendizaje y tiempos de enseñanza.

Esta idea de un tiempo lento y subjetivo admite sumar argumentos a la importancia que tiene la entidad del proceso, en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, así como entre el aprendizaje y la satisfacción de aprender. Traer el tiempo a la consciencia como concepto y como herramienta sugiere la necesidad de darse la oportunidad de vernos en una cronología; una cronología propia que, al tomarnos el tiempo, respeta las partidas y llegadas a los ratitos de «¡Ah..., ya sé!», esos momentos de hallazgos, descubrimientos o acontecimientos de una singularidad consciente. De la reflexión o la metacognición, como la llamamos: desde nuestra perspectiva es el recorrido de la idea.

Mientras tanto, la prisa puede penalizar la creatividad. La prisa nos puede distraer de nuestros objetivos y engendrar gestos de fría y vacía comunicación. Es agradable volver a recordar ahora esa idea de *scholé* que venimos procesando en la intención de ensayar sobre nuestro oficio pues, *scholé* es el tiempo que transcurre sin obsesiones, sin estar sujeto a las angustias de la necesidad, y que lleva consigo la idea de la demora, del ocio, de la lentitud. La palabra es sinónimo de aplicación, estudio y, por lo tanto, de escuela. (Zavalloni, 2011, p. 38)

Así también, tanto en la dimensión temporal como en la espacial, hay gestos educativos que son parte de la obra que realizamos. De este modo, con todas las dimensiones —desde la administrativa a la relacional—, con el contexto y las nuevas revisiones disciplinares, con todo ello y nuestras intencionalidades realizamos una obra. La obra educativa nos saca del anonimato, nos vuelve partícipes y protagonistas, pues nos pone en comunicación, en el presente, por lo que, en esta perspectiva, produce gestos educativos.

En síntesis, la obra muestra individualidades conscientes y alterna la proximidad y la distancia, lo público y lo privado, lo esencial y lo superfluo. Es en este sentido que quiero relacionar el oficio docente con el momento reflexivo que debiera estar en las narrativas de nuestras acciones cotidianas y aun con los gestos mínimos y los errores casuales, inconscientes y deliberados. Porque «El relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido» (McEwan y Egan, 1990, p. 31).

Al exteriorizar algo lo vemos y esto nos otorga tiempo para mirar, para hacer de los saberes motivos de relato y, con arte, un estudio para poderlo contar: «el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido» (McEwan y Egan, 1995, p. 31).

Desde la perspectiva de este ensayo, en clave de pensar gestos del oficio artesanal, es fundamental resaltar que habrá que defender el tiempo para narrar. Retomamos la idea de Figari (1960) sobre el oficio: ¿cuál es la materia que un obrero docente tendría entre sus manos? Y cabe pensar que ello implicó pensar en el tiempo, el espacio, las relaciones, las intenciones y la politicidad que ellas contienen, así como en los gestos no intencionales. El tiempo de reflexión es, entonces, tiempo de repensar la obra, como reclamamos el tiempo de ejercicio, de corporeidad, de cuidados, de estudio, de responsabilidad, de recreación, de ocio.

Entendimos que una de las formas de acción es la artística en tanto reconocimos el ingenio aplicado a la consecución de lo que demanda cada organización vital.

Entonces, pensamos que es muy importante agregar en la construcción del acto educativo la idea de gestionar, reconocer y anticipar esa necesidad (productiva, el margen neoliberal de la necesidad) para el acceso a la intención transformadora.

La acción educativa y reflexiva se irá haciendo camino al tejerse en el día a día de la evolución de un aprendizaje tranquilo y construido a partir del desafío de una nueva pregunta, un nuevo encuentro y una nueva reflexión sobre un gesto, adecuado o erróneo.

Esto nos obliga a mantener una mirada docente activa y concordante con esos tiempos o momentos en que la duda comienza a justificarse y se vuelve un elemento más del entorno, con la cualidad de generar la necesidad de un nuevo saber o un nuevo punto de vista sobre el que volver a mirar. Desde allí, habrá que ser conscientes de haber creado desde cada uno de nosotros, así como desde la cualidad de esa experiencia. Como la primera puntada dada en el mundo, una nueva obra. ¡El siguiente paso!

Reflexiones finales

Antes de comenzar las reflexiones sobre este trabajo y proceso, así como sobre las prácticas y mi carrera, quisiera agradecer a la escuela por darme la oportunidad del encuentro, a los estudiantes por el encuentro, a las maestras por compartir su espacio y su sabiduría e invitarme a jugar con el saber. Agradezco porque educar es un acto de valentía y de generosidad; agradezco porque enseñar es un gesto de transparencia y de compartir criterios que hacen de la formación un desafío estimulante. Agradezco el paisaje que conforma la comunidad que nos ha recibido y contenido con su existencia.

Es este un momento decisivo para mí. Entiendo que en el recorrido de este trabajo pude construir una idea de docente que compromete profundamente mi andar. Es el momento de enfrentarme a una oportunidad de cambio y transformación para mi vida y para la posibilidad que da estar viva. Retorno luego de otras recorridas a reunir en esta posibilidad el arte y el arte de enseñar. En esas vueltas, quien me sedujo a investigar fue la fotografía, como compañera y a su vez como técnica y soporte de ideas que contar, como un terreno que explorar, como alguien a quien conocer. Allí también encontré maestras que llenaron la incógnita y la curiosidad de la experiencia. Me mostraron que la vida está llena de momentos decisivos y que también son susceptibles de ser captados, incluso capturados y resguardados. Es un constante diálogo con lo que ya pasó, con lo que se fue, pero que vuelve a ponerse delante de nosotras. Esa unidad de medida que nos da la técnica fotográfica del instante del disparo nos enfrenta, como la docencia, a ser conscientes del valor que tiene cada momento, nos permite ver y sentir con otra distancia lo que el instante aquel decía, pero ahora con la latencia que brindó el tiempo de espera y el que llega para mirar. Este recorrido de la imagen desde el momento que registramos el papel unido al acto de observar se asemeja al recorrido de la duda hacia el saber, que lleva a aprender.

Esta es para mí una instancia de reunión de espacios de reflexión y de práctica, y creo que el uno (la fotografía) es alimento para el otro (la educación). Encontré en el camino de la escritura una sintonía en las maneras de hacer arte y hacer escuela. Me reuní con materia y con sujeto, con tiempo y espacio. Tiempo que, por dilatado y experimentado, cobra presencia significativa. Fueron dos momentos los que me llevaron a la escuela: primero, el final del liceo y, en segunda instancia, la necesidad de encontrar una manera de mejorar el mundo que implicara un acto artístico y afectivo, transformador y multiplicador de expresiones, amplificador del deseo de crear y pensar con otros. Es por ello que me he detenido en plantear durante el texto la importancia

de llevar a la consciencia la intencionalidad de nuestro hacer para poder crear pensamiento desde sinceras y críticas bases ideológicas. Creo que solo así podremos dar a la escuela el lugar de espacio público y de tiempo libre para estudiar.

Es Figari quien me permite descubrir la importancia del valor del arte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es a través de este autor que detecto que hay en Uruguay un pensamiento que nos sitúa en Latinoamérica y nos convoca a encontrar nuestra identidad a partir de la existencia de la relación del sujeto con su medio, así como con su producción. Esta relación sitúa al ser latinoamericano en su lugar colonizado por modelos extranjeros de los que independizarse para crear. Para ello, se aboca a definir de qué manera el obrero puede, a través de la identidad, encontrar sentido a su innovación, y asegura que es el arte lo que permite vincular al ser y su obra en el proceso de creación. Esto abre a un pensamiento más contemporáneo, nos permite detectar la insuficiencia de análisis que hay hoy respecto de esta situación y nos sorprende.

Es a partir de su idea de *obrero* que rescato la conexión con la imagen contemporánea que propone Larrosa (2020) respecto del profesor artesano y descubro que es la maestra una obrera que teje día a día su proyecto, donde el arte tiene mucho que hacer.

Referencias bibliográficas

- AGSMEXVIDEO (2014). *Paulo Freire, conferencia en Buenos Aires, 6 de septiembre de 1993*. https://www.youtube.com/watch?v=AhzlpBn_gks
- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- FERREIRA, G. y BENTANCUR, G. (2014). El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari. *IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(2), 257-273.
- FERREIRA, G. y BENTANCUR, G. (2015). Pedro Figari: un Dewey en la búsqueda de las raíces sudamericanas. *3.º Congreso de Filosofía de la Educación. Las tradiciones de la filosofía de la educación en América Latina: del norte al sur*. <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/63>
- FIGARI, P. (1960). *Arte. Estética. Ideal* (tomo 1). Biblioteca Artigas.
- FIGARI, P. (2011). *Educación y arte*. Biblioteca Artigas.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- LARROSA, J. (ed.) (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- LARROSA, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- MCÉWAN, H. y EGAN, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.
- PANUCCIO, V. (2015). *Paulo Freire explica a Paulo Freire*. <https://www.youtube.com/watch?v=VATtFLVwIic>
- REYES, R. (1970). *¿Para qué futuro educamos?* Marcha.
- ZAVALLONI, G. (2008). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Grao.

Currículum de la autora

Carolina Sobrino Barrios

Artista y docente nacida en Montevideo en 1969. Cursó educación primaria y secundaria en el Instituto Crandon. A su egreso, en 1988, ingresó en los Institutos Normales. Ejerció la docencia desde las primeras prácticas en instituciones públicas y privadas. Se especializó en el tratamiento de estrategias de producción artística con adolescentes. En 1989, a raíz de la visita de Paulo Freire a Montevideo, participó de la creación del grupo «Con la moña rota», autogestionado por estudiantes del Instituto de Profesores Artigas y de los Institutos Normales, que trabajó en diversos barrios sobre los principios de la educación popular.

Colaboró con el proyecto «Puerto contento», desarrollado por la Fundación Buquebus, dada su experiencia en fotografía; esta tarea se continúa hasta hoy a través de talleres sobre imagen expandida y en movimiento. Paralelamente, realizó estudios sobre expresión corporal en el Instituto Norma Quijano, formó parte de los grupos de estudio y talleres sobre fotografía y activismo de Diana Mines y realizó cursos en el Foto Club Uruguayo. Realizó también exposiciones y proyectos artísticos desde 1989 hasta la fecha y es cofundadora de la Fundación de Arte Contemporáneo, en cuyo laboratorio de cine se desempeña actualmente como docente y creadora.

LA IDENTIDAD HISTÓRICA
DE LAS MAESTRAS:
¿ABNEGADAS O REBELDES?

TIZA AMARILLA

Elisa Michelena Santini

*A mis compañeras de todos los espacios
que habito y a mis alumnas.*

Introducción

Si pensamos en maestras pensamos en túnicas blancas, aulas y pizarrones. La identidad de las maestras está marcada por una larga tradición que se remonta a un tiempo previo a las túnicas y los pizarrones, incluso antes de que Uruguay fuera tal. Sin embargo, la reforma vareliana generó cambios profundos en nuestro sistema educativo. La identidad de las maestras también se vio notoriamente marcada por una reforma que incluyó la formación docente. Las maestras normalistas, las señoritas maestras, las Maestras.

No obstante, esas mismas maestras que aprendieron de abnegación, obediencia y sacrificio fueron grandes activistas, militantes y reconocidas figuras que encabezaron la lucha por el sufragio femenino en nuestro país. Las primeras maestras uruguayas (formadas en institutos públicos estatales) también fueron parte del primer movimiento feminista de nuestro país. Rebeldes desde el inicio.

Los inicios de la formación docente pública en Uruguay

Las primeras instituciones públicas dedicadas específicamente a la formación docente que hubo en Uruguay fueron el Internato Normal de Señoritas y el Internato Normal de Varones (Delio Machado, 2009). El primero fue fundado en 1882 y el segundo en 1891, ambos ubicados en Montevideo; a ellos concurrían, principalmente, estudiantes del interior del país.

La creación de estas instituciones de formación docente fue parte de la reforma educativa planificada por José Pedro Varela

y que se comenzó a ejecutar, luego de su fallecimiento temprano, por su hermano Jacobo A. Varela (Delio Machado, 2009). Cabe destacar el paralelismo que existió durante las últimas décadas del siglo XIX entre las reformas educativas de Argentina y Uruguay, que buscaban en la educación una manera de conformar un Estado nación fuerte y homogéneo. En ambos países, los reformadores vieron la necesidad de incluir en los planes de sus reformas una propuesta de formación docente.

Primeramente, es de subrayar que las instituciones de formación magisterial se dividieron según las identidades sexo-genéricas del alumnado. En el año 1877, el gobierno uruguayo aprobó el Decreto Ley de Educación Común, promulgado por la gestión del reformador José Pedro Varela, a través del cual se estableció que las escuelas públicas fueran mixtas. A pesar de ello, la formación magisterial mantuvo la tradición educativa de separar a «señoritas» de varones.

Detengámonos en el nombre: *internatos normales de señoritas y de varones*. Esas fueron las palabras que se eligieron para nominar las incipientes instituciones. Veremos que en esas palabras se puede identificar parte del sentido político que tendría la formación docente.

Es preciso notar el uso de la palabra *señoritas* para referirse a las identidades sexogenéricas femeninas, ya que tal término era de uso común en la época y la región para referirse a las maestras. *Señorita*, a su vez, se utilizaba para designar a las mujeres que no estaban casadas, lo cual tiende un paralelismo con un modelo de maestra que, entre otras características, se mostraba apartada de su sexualidad. Al respecto, escribe Lionetti (2007):

Así se supuso que, la mujer materna, abnegada, obediente y sacrificada, estimaría el desempeño de la docencia como una instancia efectiva para ampliar sus horizontes sociales y culturales. Esa imagen de entrega coincidía perfectamente con la construcción que se había hecho de la figura del

magisterio como los dedicados «apóstoles del progreso». Aquel lenguaje, que reforzaba el sentido misional de la docencia, no hizo más que fijar un imaginario en torno a la «señorita maestra» asociado a la vocación de servicio más que al ejercicio de una profesión. (p. 186)

Algo que parecía «natural» para la época, como lo era dividir al alumnado en mujeres y varones, contribuyó a construir el binarismo sexogenérico. Siguiendo a Lamas (2015): «nuestra dicotomía hombre/mujer es, más que una realidad biológica, una realidad simbólica o cultural. Esta dicotomía se refuerza por el hecho de que casi todas las sociedades hablan y piensan binariamente, y así elaboran sus representaciones» (p. 340).

Asimismo, la existencia de dos instituciones diferenciadas podría estar relacionada con evitar el erotismo entre ellas y ellos —lo cual también denota una presunción de heterosexualidad—, ya que ingresaban a las instituciones a la edad en que se pueden generar interacciones sexualizadas entre pares (Connell, 2001). Esto va en consonancia con el estereotipo docente de la época, que suponía el decoro y la heterosexualidad. Al respecto, dicen Morgade y Alonso (2008) que «la pedagogía que se construyó en la modernidad [...] no actuó solo a partir de la represión de lo vinculado con la sexualidad, sino que su efecto más duradero tuvo que ver con la construcción de identidades, entre ellas, la identidad de la señorita maestra heterosexual» (p. 27).

Siguiendo con el análisis del nombre adoptado para estas instituciones, es de destacar el sustantivo *internato*. Este es un término de origen francés que hace referencia a un modelo educativo de internado, cuyos posibles orígenes son la Francia napoleónica o las instituciones jesuíticas (Delio Machado, 2009).

Finalmente, el adjetivo *normal* refiere a la corriente pedagógica normalista que surgió en el siglo XIX en Europa cuando se conformaban los Estados nacionales y que arribó, tanto a Uruguay como a Argentina, cuando estos países tuvieron también la

necesidad de consolidarse como Estados nacionales y utilizaron la educación como medio para lograrlo (Fiorucci y Southwell, 2019). Esta corriente pedagógica se preocupó por «la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando a la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público» (Southwell, 2019, p. 171). La formación de maestros normales buscaba conformar un grupo de funcionarios estatales especializados en la enseñanza y que garantizaran una educación homogénea, que dirigieran y sostuvieran la expansión escolar (Southwell, 2019).

Por otra parte, el término *normal* adelanta pistas sobre la tarea de disciplinar los cuerpos a fin de formar ciudadanos obedientes, responsables, que respondan a un modelo de Estado nación positivista, con sus ideales de orden y progreso. «Se suponía que en la escuela normal no solo se recibía un entrenamiento científico, sino también moral. Además, los maestros no solo alfabetizaban, sino que también eran los encargados de difundir modelos de conducta» (Fiorucci y Southwell, 2019, p. 246).

Continuando con el análisis de estas primeras instituciones de formación docente, interesa detenernos en algunos aspectos de los reglamentos internos de ambos internatos.⁷ Para comenzar, merecen la atención las cátedras que componían cada institución, algunas de las cuales eran coordinadas por la dirección y otras por la subdirección. En el Internato Normal de Señoritas la dirección estaba a cargo de las cátedras de pedagogía, higiene y fisiología, mientras que en el de varones dirigía las de pedagogía, lectura, moral y enseñanza cívica. Por su parte, la subdirección del internato de señoritas se encargaba de las cátedras de historia natural, lectura, moral y constitución; en cambio, en el de varones dirigía las de fisiología, higiene, historia natural y agricultura.

Atendiendo a la lógica jerárquica por la que se regían estas

7. Se puede acceder al *Reglamento interno para el Internato Normal de Señoritas* (1893) y al *Reglamento interno para el Internato Normal de Varones* (1893) a través del Archivo Histórico de los Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez.

instituciones, es de suponer que la dirección tenía a su cargo las cátedras de mayor importancia para la formación de cada internato. En este sentido, cómo se atribuían las jerarquías diferenciadas para cada formación puede dar cuenta de cómo, a través del currículo, se buscaban generar perfiles docentes distintos según fueran mujeres o varones. Dentro de las cátedras de mayor jerarquía, los varones tenían enseñanza cívica y las mujeres no. La formación que recibían ellas era en constitución y en una cátedra de menor escala jerárquica. Ellos aprendían a ser ciudadanos, mientras ellas aprendían sobre las leyes que las excluían de tener derechos políticos.

A su vez, sobran ejemplos de cómo los reglamentos buscaban disciplinar los cuerpos de las y los estudiantes. De hecho, en el apartado referido a estudiantes se establece como su primer deber: «Observar la más estricta obediencia, subordinación y respeto en sus relaciones con sus superiores» (Chucarro y Muñoz, 1893, p. 155). El segundo deber del alumnado tenía que ver con el respeto a los horarios, no solo de lo correspondiente a los cursos, sino también a la hora de levantarse y acostarse. En añadidura, el artículo N.º 24 deja terminantemente prohibido sentarse en las camas o tomar siestas durante el día. Este constante control sobre los cuerpos de alumnas y alumnos se puede apreciar en todas las reglas incluidas en este apartado del reglamento. De las veintiún reglas que se establecían para las alumnas, dieciséis atañen a la disciplina que debían tener y cuatro, a los castigos que se les adjudicarían si incumplían esas reglas. Además, existe un apartado específico sobre las «correcciones» en los reglamentos de ambas instituciones.

En cuanto a las reglas vinculadas con el control de los cuerpos, se citan aquí algunas de ellas, que resultan ilustrativas:

El no presentarse á la hora de lista general, por la mañana, perfectamente vestida y aseada, se contará cada vez como un cuarto de falta en el primer mes del curso, como media falta en el segundo mes, y como falta entera en los restantes.

Para entrar y salir de las clases, así como para pasar a los dormitorios, patios y comedor, lavatorio, etc.; las alumnas observarán el orden más perfecto.

En las clases ninguna alumna podrá salir de su puesto, sino por urgente necesidad y con permiso de sus superiores. Durante ellas debe reinar el mayor silencio por parte de aquellas que no deban hacer uso de la palabra, por no haberle sido concedida con motivo de la lección que se trate.

Quedan prohibidas, á cualquier hora del día y de la noche, las risas estrepitosas, los gritos, las carreras, los saltos, y, en general, toda clase de manifestación ruidosa ó inconveniente, en el salón de clase, comedor y dormitorios. Todas esas manifestaciones podrán hacerse, dentro de los límites de la decencia y de la cultura, en el local destinado a juego y recreos. (Chucarro y Muñoz, 1893, p. 158)

Otro artículo de los planes de estudios en el que amerita detenerse es el N.º 21, tanto para señoritas como para varones. En él se estipula el impedimento de dirigirse colectivamente hacia la directora o subdirectora y se aclara que esto será considerado insubordinación y castigado como tal. Es interesante observar cómo se busca aislar al alumnado al impedir la congregación y evitar la construcción de colectividades que se pudieran rebelar ante sus superiores. Podríamos decir que lo que se buscaba era impedir la conformación de cuerpos aliados, para evitar las formas de resistencia colectiva y la solidaridad (Butler, 2017).

La maestra de túnica blanca

Con su simbología de pureza, pulcritud, neutralidad y recato, las túnicas blancas fueron el uniforme de esas maestras formadas tras la reforma vareliana. Integraron el cuerpo docente de la tradición normalista en nuestro país.

En un momento histórico en el que las posibilidades formativas de las mujeres eran aún escasas, la posibilidad de acceder a estudios medios o superiores no estaba democratizada y el acceso a la universidad aún no era universal, la formación docente fue una oportunidad para muchas mujeres. Al respecto, reflexiona el profesor Quirici (2023):

La agenda femenina estuvo también vinculada a la educación en tanto la formación de maestras y el lugar de la escuela en la sociedad cobraron mucha importancia y su tarea fue sustantivamente desplegada por mujeres [...] la extensión de la educación pública fue una oportunidad para que miles de mujeres tuvieran una formación superior normalista y jugaran un rol de difusión cultural a lo largo y ancho del país. (p. 30)

Esta tradición normalista de la educación estuvo marcada por una impronta pedagogizadora de la sociedad. El objetivo de la escuela no era solo instruir, sino educar civilizando y humanizando a la población en general. A través de la escuela se educaba a las infancias, así como también a su familia y a la comunidad en general (Bordoli, 2015).

Las escuelas pasaron a tener como uno de sus principales objetivos la formación para el «gobierno de las almas»: «El trabajo de gobernar a otros y gobernarse se desarrollará en forma prioritaria en el ámbito escolar, bajo la acción del maestro laico, especializado en la instrucción y fundamentalmente en la tarea de educar» (Bordoli, 2015, p. 100).

Ese docente que debía educar a la sociedad toda iba más allá de las paredes de la escuela y se le asignaba un lugar social destacado, ni más ni menos que el de civilizar a la barbarie. Debían ser un ejemplo por su carácter, buenos hábitos y costumbres. Su actitud modélica sería imitada por el entorno y esto haría que sus prácticas fueran más eficientes para el objetivo

de educar. Estas actitudes se verían fortalecidas por un manejo instrumental y utilitario del amor y el afecto para tener mayor gobernabilidad sobre la población (Bordoli, 2015).

Los términos ‘misión’ y ‘apostolado’, que designan la figura y la tarea del maestro, conservan de su matriz de origen la construcción idealizada de *buena nueva* que *salvará* al hombre, que le brindará luz y progreso. De esta manera, la figura del maestro es construida en torno a la imagen de aquel encargado de llevar el mensaje de la buena nueva de la civilización moderna a los niños y a sus familias, a los pobres y *semisalvajes* gauchos del medio rural. (Bordoli, 2015, p. 109)

Las maestras de puño en alto

A ellas les enseñaron a levantar la mano para pedir la palabra ordenadamente, a hablar solamente cuando sus superiores lo indicaran y a no subordinarse colectivamente. Pero algunas de ellas, al conocer la Constitución, identificaron la desigualdad de género como injusticia, se asociaron con otras y aprendieron a levantar el puño en vez de la mano, para gritar lo que les parecía justo.

La historiadora Sapriza (2011) remarca que «La primera camada de maestras que acompañaron la Reforma Escolar impulsada por José Pedro Varela en 1875 (contemporánea a las transformaciones “macros” modernizadoras), fueron las pioneras del feminismo en el Uruguay» (p. 2). Esto va en consonancia con el pronunciamiento público que Varela expresó a favor de la educación y los derechos políticos de las mujeres, en la medida en que esto garantizaba la igualdad entre las personas y, así, el progreso de la sociedad (Cuadro Cawen, 2018).

Fueron maestras normalistas y también militantes políticas, feministas, luchadoras por los derechos de las mujeres. Se sublevaron ante un Estado que las necesitaba como funcionarias,

pero las excluía de la toma de decisiones democráticas, negándoles sus derechos políticos y civiles.

Algunas de estas maestras son distinguidas en la historia uruguaya y de la región por la internacionalización de sus ideas y los vínculos intelectuales que fueron generando. A pesar de este reconocimiento y de los estudios de sus vidas y obras, en varios casos parece haber una escisión entre sus ideas pedagógicas y sus posturas políticas. Nos detendremos en tres de las mujeres más mencionadas en fuentes secundarias para poder reconocer en ellas hasta qué punto fueron significativas para la época.

María Abella de Ramírez

Cuadro Cawen (2018) la presenta como «maestra, periodista y librepensadora uruguaya» (p. 71). Nació en 1863⁸ en San José, Uruguay, pero se radicó y vivió gran parte de su vida en La Plata, Argentina.⁹ Todavía en su país natal, se recibió de maestra y creó el Club de las Señoras para la Formación Física e Intelectual de las Mujeres (Rey, 2021). Al respecto señala Lavrín (2005) que este club estaba dedicado

al perfeccionamiento físico, moral e intelectual de la mujer. El club iba a ser un centro social donde podrían reunirse las mujeres para tomar parte en diversas actividades como gimnasia, clases de economía doméstica, juegos y lectura. [...] Pero detrás de esta meta había otra mucho más significativa que la primera. El ingreso al club reuniría las mujeres para intercambiar ideas y demostrarse, ellas mismas y a los

8. Sobre su fecha de nacimiento, en la bibliografía consultada se encontraron diferencias: Lavrín (2005) y Fierro (2024) fechan su nacimiento en 1866, pero Rey (2021) lo data en 1863. Tomamos esta última fecha, ya que parece ser la más extendida en diversas fuentes.

9. Aunque gran parte de su obra no fue desarrollada en Uruguay, resulta interesante destacar su figura ya que sus aportes al feminismo no conocían de fronteras y, dada la ajetreada interacción que mantuvieron las militantes a ambas orillas del Río de la Plata, es evidente la influencia del pensamiento de unas sobre las otras.

demás que eran capaces de realizar algo más que cuidar de la casa, el marido y los hijos. (p. 406)

Ya en La Plata se consolidó como periodista y, entre 1902 y 1904, dirigió la revista *Nosotras*. Fue una publicación que se caracterizó por incluir distintas opiniones dentro del movimiento, incluidos diversos enfoques relativos a las reivindicaciones de las mujeres (Rey, 2021), lo cual reflejaba las tensiones existentes entre las distintas corrientes de pensamiento. En palabras de Rey (2021), quien profundizó en los estudios sobre esta publicación,

En *Nosotras* prima la convicción de que la solidaridad es la única acción que garantiza la unión del género y sobre ella las mujeres deben construir un nuevo lugar en la sociedad. Abella se propone intervenir con su publicación en el debate sobre el feminismo, pero también mostrar su postura sobre el divorcio absoluto y manifestarse contra los asesinatos de las mujeres en manos de sus parejas o exparejas. Junto a los artículos sobre educación y las escuelas nocturnas para obreras la revista publica poemas, crónicas breves, aforismos. (p. 140)

María exploró en distintas corrientes de pensamiento, y terminó integrándose a la Sociedad de Librepensadores, a la cual representó, en el año 1906, en el Primer Congreso Feminista Internacional, que se realizó en la ciudad de Buenos Aires (Lavrín, 2005). En las reivindicaciones que presentó en dicho congreso abordó diversos elementos que hacían a una íntegra liberación de la mujer en distintos aspectos de su existencia, desde su educación primaria, su rol en el matrimonio, su independencia económica y hasta la consagración de los derechos civiles y políticos. Es de destacar, también, que fue en su propia casa en la ciudad de La Plata donde se fundó la Liga Feminista Nacional, de la cual María fue presidenta. La Liga buscaba una amplitud

geográfica a partir de asociaciones feministas en todo Argentina, que convergieran en una junta central. Los centros fundados serían mixtos, pero serían exclusivamente femeninas la Junta Central y la Presidencia de cada centro. En su declaración de principios, que datan de junio de 1910, expresan que trabajarán por la emancipación de la mujer y destacan cuatro temáticas de su programa máximo: los derechos civiles de la mujer más allá del matrimonio, sus derechos políticos, el divorcio absoluto y la protección de la niñez (Rey, 2021). Por su parte, en el último párrafo del programa mínimo de reivindicaciones incluyeron una temática —llamativa para la época— referida a los «asesinatos de las mujeres indefensas»: «El dar derecho al marido de matar á la esposa pillada en adulterio no es otra cosa que dar derecho al amo de disponer de la vida de la esclava; hacer del marido un señor feudal de horca y cuchillo: ¡solo los canallas pueden aprovecharse de semejante derecho!» (Rey, 2021, p. 157).

Con esta breve reseña de su biografía, construida a partir del compendio de las investigaciones desarrolladas por distintas autoras, podemos notar que poco se ha escrito sobre su formación y labor como maestra.

Enriqueta Compte y Riqué

Su figura es destacada por los aportes que hizo a la educación inicial en el Uruguay. El jardín de infantes que lleva su nombre fue fundado por ella misma y hoy es reconocido por su historia e identidad. Sin embargo, no resulta tan conocida su remarcable militancia por el sufragio femenino. Siguiendo el análisis sobre las crónicas de la época realizado por la maestra Ivaldi (Ministerio de Educación y Cultura, 2016), Enriqueta es descrita como: «Una mujer pequeña, de una ternura comunicativa que traspasaba a las personas y las cosas, y de una voluntad de ideas y de acción que no parecía caber en aquel cuerpo mínimo. [...] Repudiaba la violencia, pero amaba la rebeldía constructiva» (s. p.).

Enriqueta nació en Barcelona en 1866 y llegó con su familia a Uruguay en el año 1873. Aquí obtuvo el título de maestra a sus diecinueve años, en 1884. Al poco tiempo de recibirse, fue enviada por el gobierno uruguayo para continuar instruyéndose en Europa sobre la educación infantil (en cuyos beneficios para el progreso educativo y social José Pedro Varela ya había reparado y en torno a lo cual ya se habían ideado los caminos a seguir). Sobre su viaje a Europa cuenta la propia Enriqueta:

Fui a Europa para conocer los Jardines de Infantes y con ese motivo recorrí sus principales centros de enseñanza. La imagen de la escuela vareliana, donde me había educado, me acompañaba siempre. [...] Por ella había comprendido que, para marchar hacia delante, no es necesario que Europa nos marque siempre el camino; que debemos, buscar sugerencias en el riquísimo caudal de su obra científica y artística; pero copiar estrictamente, nada. [...] Debemos pues, recoger ideas buenas como semillas escogidas y luego plantar de acuerdo con las condiciones de nuestro ambiente. (Compte y Riqué, 1933, en Ivaldi, 2020, p. 86)

Al alemán Fröebel se le asigna la creación de los jardines de infantes como instituciones abocadas a la educación de la temprana infancia, en donde el juego es la base constitutiva del desarrollo y el aprendizaje. En su viaje, Enriqueta tomó contacto con el sistema fröebeliano de enseñanza en educación inicial (Pichel, 2020), por lo cual, en 1891, luego de su regreso a Uruguay, presentó una propuesta para la inauguración de cuatro jardines de infantes en el país.

Debido a la situación financiera de la educación, se inauguró solamente uno, en 1892: el Jardín de Infantes N.º 1 de Montevideo, que fue el primero público-estatal de toda Latinoamérica. Allí, la joven maestra de veinticinco años tomó los aprendizajes que trajo de su viaje a Europa y los adaptó a la realidad nacional (como bien lo explica en el fragmento anteriormente citado).

Según Ivaldi (2020), la inauguración de este jardín contó con la presencia de reconocidas figuras uruguayas y de países vecinos, con interés en conocer esta obra pionera.

En el año 1906 Enriqueta se afilió a la Sociedad José Pedro Varela, que se había fundado recientemente y era presidida por Francisco Simón (Demarchi, 2010). Esto da cuenta de la gran relevancia que tuvieron sus ideas en el pensamiento pedagógico nacional de la época.

En este mismo sentido, es de destacar que presidió el primer Congreso Nacional de Maestros, convocado por la misma Sociedad José Pedro Varela, que se realizó en Montevideo en 1933. Como presidenta, también fue la oradora principal del acto de apertura del mismo. (Demarchi, 2010, p. 13)

Sumado a esto, es importante consignar su compromiso con la formación magisterial. Fue directora y subdirectora del internado y de los institutos normales, así como también catedrática de psicología, gramática y composición (Ministerio de Educación y Cultura, 2016). En su propio jardín de infantes tenía un espacio destinado a la formación docente en educación inicial. Asimismo, planteó ante las autoridades educativas la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente y fundar una Facultad de Pedagogía (Ivaldi, 2020).

Para culminar con sus aportes a lo educativo, es notable su asistencia a diversos congresos internacionales, en los cuales expuso sus diversas ideas pedagógicas y propuestas educativas. En ellos también mantuvo contacto con pensadoras de otros países y forjó relaciones intelectuales.

Además de toda su actuación en materia educativa, Enriqueta fue una militante por diversas causas políticas y sociales, entre ellas, luchó a favor del sufragio femenino. Es llamativo lo vasto de su perfil militante, ya que formó parte de la Comisión para la Paz en repudio a la guerra civil española y el régimen franquista.

En relación con esto, fueron notables sus reflexiones en torno al lugar fundamental que le otorgaba a la educación en la construcción de una sociedad pacífica. Esto se resume en una conclusión de su ponencia *La paz para la educación*: «La paz no reinará ni en la familia ni en la sociedad mientras la obra de la educación no se extienda en todo lugar» (Compte y Riqué, 1939, en Demarchi, 2010, p. 222).

También, en sus trabajos de pedagogía y psicología, así como en su participación en los congresos del niño, se puede notar un claro posicionamiento político respecto a las infancias como sujetas de derechos, causa por la cual le dedicó no solo su trabajo como maestra, sino buena parte de su producción intelectual. Al respecto de su perfil como militante política y social, afirma Demarchi:

Enriqueta Compte y Riqué no se encerró en la escuela ni centró su actividad exclusivamente en la práctica educativa y en la actividad académica. Sabía que un maestro con conciencia de sus responsabilidades debe conocer y tomar partido en relación con los problemas de su época. Vivió y actuó las situaciones sociales, políticas y educativas, reflexionó y marcó su posición. Fue solidaria con personas y grupos sociales injustamente tratados, mostró comprensión y comunicó sus ideas desde y con movimientos sociales. (Demarchi, 2010, p. 11)

Enriqueta también formó parte de la Comisión de Sufragio, como lo destaca el informe publicado en la revista *Acción femenina* del año 1918 (Consejo Nacional de Mujeres, 1918). En dicho informe aparece el nombre de Enriqueta dentro de la lista de vocales que quedaron designadas en una asamblea de la comisión que se desarrolló en diciembre de 1917. Asimismo, en el mismo número de la revista, gracias a la publicación de una nota de prensa argentina, se puede identificar que Enriqueta Compte y Riqué era la presidenta de la sección de educación del Consejo

de Mujeres, el cual fue fundado y presidido por Paulina Luisi (Consejo Nacional de Mujeres, 1918). Afirmamos, de esta manera, que tuvo una fuerte afiliación a las primeras asociaciones feministas a comienzos del siglo xx.

Es interesante observar cómo es presentada en el libro *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*, en el que Demarchi (2010) compila varios textos escritos por ella. En el apartado llamado «Educación y política», dedicado a sus posturas políticas, se incluye una carta de 1921 dirigida a Margarita de la Sierra, quien había solicitado su opinión respecto al sufragio femenino. Citamos aquí simplemente unos pasajes ilustrativos:

Desde que se comprende que hay violencia donde existe una facultad sin derecho de ejercicio, la justicia invoca su razón suprema y eso basta para obligar nuestra actitud, en el sentido de contribuir a que cese la violencia.

[...]

Por lo que a nosotros se refiere, pienso que la mujer, dueña de los derechos políticos en toda su amplitud, dará al mundo el ejemplo que ha dado siempre que su intervención se ha hecho sentir en cuestiones de trascendencia; que hemos de confiar en el resultado de cuatro décadas de instrucción pública, inspirada en principios universales.

Consigamos la ley y trabajemos para conseguir que la mujer haga uso de ella con todo el vigor de su personalidad. (Compte y Riqué, 1921 en Demarchi, 2010, p. 189)

Paulina Luisi Janicki

Sin dudas, este es el nombre que por excelencia destaca en la bibliografía consultada, una figura ejemplar en la época. No nos detendremos en los datos bibliográficos, pero cabe destacar que perteneció a una familia de migrantes europeos que llegó

primero a Argentina, donde nació Paulina, en 1875, y que luego se asentó en Paysandú, Uruguay. La historiografía también ha reconocido el lugar que sus hermanas tuvieron en la sociedad y los aportes que realizaron en las distintas disciplinas a las que se dedicaron. Todas ellas hicieron la carrera de magisterio, aunque la que más se destaca por sus aportes a la pedagogía es Luisa Luisi. Las demás suelen relacionarse con los estudios universitarios que realizaron. En particular, Paulina es distinguida por ser la primera mujer en egresar de una carrera universitaria: recibió el título de doctor en Medicina y Cirugía.

Según Sapriza (1998), quien ha profundizado en el estudio de su biografía, «La veta transgresora de Paulina afloró a medida que fue asumiendo compromisos que la enfrentaron a la desventaja de ser mujer. Maestra y primera médica del país, se involucró en la reforma social, y por eso luchó contra el sexismo (p. 64). Y a continuación incluye la cita de un discurso pronunciado por Paulina en una conferencia del Sindicato Médico: «En este país que, sin embargo, es el mío, carezco de la autoridad requerida para hablar de asuntos serios, científicos o sociales, porque la pícara naturaleza no me concedió el privilegio de pertenecer al sexo masculino» (Luisi, 1918, en Sapriza, 1998, p. 64).

Como destaca Cuadro Cawen (2022), quien también se ha dedicado a estudiar la obra de esta sufragista, Paulina fue una impulsora fundamental de la creación y el funcionamiento del Consejo Nacional de Mujeres y de la Alianza Uruguaya para el Sufragio Femenino. Estas son dos de las primeras asociaciones feministas de nuestro país y también fueron presididas por ella.

Asimismo, Cuadro Cawen (2022) ha estudiado las redes intelectuales que Paulina Luisi generó en el Río de la Plata y notó que «Su presencia destacada en eventos y comisiones internacionales le permitió generar una amplia red de vínculos personales con mujeres y varones que eran afines a su ideología» (p. 51). Estas redes también se expandieron en otras latitudes: estableció un vínculo con la mexicana Arizmendi, con la francesa

Bonnevial y con la referente española Campoamor. Estas conexiones permitían el intercambio de ideas, facilitaban el acceso a información —sobre todo para quienes estaban más alejadas de los centros de producción y de debate feminista— y motivaban la proyección de planes y programas de acción conjunta que pudieran atravesar las fronteras estatales en un plano de relativa horizontalidad. Por ello, son vínculos que trascienden el plano de lo personal y conforman una red, pues están inmersos en un entramado mayor de relaciones (Cuadro Cawen, 2022).

No caben dudas de la capacidad oratoria que tenía Paulina, lo demuestran sus exposiciones en múltiples eventos nacionales e internacionales. Tampoco de su capacidad para asociarse con otras mujeres, establecer lazos de confianza política e intelectual con ellas, sostener esos lazos y nutrir con ello su pensamiento y acción política. Sumado a todo esto, Luisi hizo sus aportes al higienismo, en el que basa su propuesta de enseñanza sexual para la educación. Estos estudios la llevaron a dirigir la cátedra de Higiene Social para el Magisterio, entre 1925 y 1930. Sobre sus aportes a la educación sexual, Espiga (2015) aporta que

El sentido y la necesidad de esta enseñanza fueron en principio preventivas, pero también propuso que desde la educación se debía atender y respetar al otro, en particular a la mujer. Explica que las niñas, futuras madres y en los hechos cuidadoras de sus hermanos, son las que más necesitan este tipo de educación. (p. 9)

También dedicó parte de su obra a la lucha contra la trata de mujeres y la prostitución. No podemos olvidar tampoco que tuvo una fuerte militancia pacifista y antifascista, incluso apoyó la resistencia contra el franquismo español a través de la Casita de la Democracia Uruguaya, institución en la que se acogía a niñas y niños víctimas del régimen franquista. Finalmente, resulta importante reconocer su involucramiento con el Partido Socialista Uruguayo, del que fue parte fundadora, así como su estrecho vínculo intelectual y afectivo con Emilio Frugoni.

Con este robusto perfil, se situaba como una de las mujeres emblemáticas reconocida como tal durante su propia vida. Ella misma dejó un riquísimo archivo en la Biblioteca Nacional, con un meticuloso orden y organización que dan cuenta de que, en vida, reconocía el valor de su propia obra.

En cuanto a lo que concierne al foco de este análisis, resulta también particularmente interesante el apunte que hace Sapriza (1998), profundamente conocedora de la obra y el perfil de Paulina, al describir de la siguiente manera una fotografía de ella con sus estudiantes a fines del siglo xx: «Paulina nunca dejó de ser maestra» (p. 66). Esta afirmación se basa, según la historiadora, en las propias palabras de Paulina, quien en diversos ámbitos se presentaba como maestra, aunque hubiese ejercido el magisterio durante unos cortos años de su vida.

En relación con esto, resulta interesante que en la bibliografía consultada no se consigne mucha información sobre su ejercicio como maestra. A pesar de la vasta cantidad de escritos sobre su vida, poco sabemos de este aspecto. Es fácil deducir que para escribir sobre ella es necesario hacer una selección, ya que fue una pensadora que dedicó su obra a múltiples temáticas. Pero es curioso que se haya escrito mucho sobre algunos aspectos de su trayectoria y tan poco sobre otros que también componen a esta emblemática mujer uruguaya.

¿Abnegadas o rebeldes?

Pensar en la identidad como algo fijo, permanente, estático, no resultaría acertado si entendemos a las personas como sujetas a un contexto social, político y cultural. Cambiamos el momento histórico y cambian las personas y las identidades.

Sin lugar a dudas, las identidades son construcciones sociales, históricas, culturales. Decir *identidad*, en singular, es una forma de acotar las múltiples manifestaciones identitarias que conviven dentro de un grupo de personas.

Aún permanece en el imaginario colectivo la figura de esa maestra normalista. La «señorita maestra» que debe ser ejemplo por sus hábitos, costumbres y valores. En los institutos de formación docente todavía circula ese ideal, casi como una aspiración del deber ser. No es extraño escuchar también comentarios al respecto en las escuelas o en las calles: «Maestras eran las de antes», «Las maestras antes se hacían respetar» o «Mi maestra era como mi segunda madre».

Esa tradición de las maestras normalistas también está presente en tensiones que actualmente atraviesa la educación, como el rol docente y la relación entre docentes y estudiantes. En particular, se observa en el lugar que ocupamos los docentes (y, específicamente, las maestras) en la construcción y la ejecución de las políticas educativas. Hay diferencias sobre si le corresponde o no al cuerpo docente de nuestro país ser parte de dicha construcción o si su rol debe ser únicamente el de ejecución.

Detrás de estas tensiones hay importantes interrogantes: ¿son las maestras actores políticos válidos?, ¿qué tan trascendentes pueden ser los aportes de quienes se formaron como docentes y trabajan en las aulas?, ¿sobre qué temáticas sus aportes tienen mayor validez? Las diversas respuestas que se puedan dar a esas preguntas también denotan una historicidad de la forma de entender el rol docente. Sin dudas, aquellas maestras varelianas eran una necesidad para conformar un Estado nación, pero no eran consideradas necesarias para decidir sobre el gobierno del mismo Estado al que representaban, ya que se les privaba el derecho al voto. Algo de eso aún persiste en estas tensiones actuales: ¿gobernar la educación es agencia de las maestras?

Explorando algunos indicios que nos puede traer la historia sobre la identidad de las maestras, desde la pedagogía hemos mirado mucho más una parte de esas tradiciones dentro del magisterio. Nos hemos enfocado en estudiar a las maestras en su rol adentro del aula. Pero es claro que, desde los inicios de la formación magisterial, las maestras han tenido un reconocido

rol social afuera del aula. En particular, fueron figuras fundamentales en la lucha por el sufragio femenino y se identificaron públicamente con el primer feminismo de nuestro país. Dedicaban sus días a la educación y también a juntarse con otras mujeres a hablar de las desigualdades de género, a indignarse por las injusticias y también a construir acciones colectivas para acercarse más al mundo que querían.

Pero volvamos a la pregunta sobre la identidad: ¿abnegadas o rebeldes? Sin dudas, resulta imposible definir una única característica identitaria en las maestras, porque implicaría tratar de singularizar la identidad de un grupo muy amplio y de muy larga trayectoria histórica. Las identidades son múltiples y se conforman por características cambiantes, complejas, incluso contradictorias entre sí. Seguramente hemos sido un poco de esto y un poco de aquello. Ese estereotipo de la «señorita maestra» que aún persiste en nuestra sociedad podría tener que ver con que disponemos de mucha más bibliografía que profundiza en esa parte de la tradición docente. Quizás sin querer hemos reproducido ese debe ser hasta nuestros días.

No obstante, es notorio cómo la rebeldía también es parte de la tradición del magisterio nacional, aunque haya estado menos estudiada y aunque le hayamos dedicado menos reflexión académica. Las maestras nos hemos involucrado desde siempre en la lucha por la igualdad de género y los derechos de las mujeres. ¿Podríamos aventurarnos, entonces, en afirmar que el feminismo es una tradición dentro del magisterio nacional?

Referencias bibliográficas

- BORDOLI, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- BUTLER, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidós.
- CHUCARRO, U. y MUÑOZ, F. (1893). *Reglamento interno para el Internato Normal de Varones. 1893*. Archivo Histórico de los Institutos Normales de Montevideo.
- CONNELL, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-177.
- CONSEJO NACIONAL DE MUJERES DEL URUGUAY (1918). Informe de la Comisión de Sufragio. *Acción femenina*, 1, 13-14.
- CUADRO CAWEN, I. (2018). *Feminismo y política en el Uruguay del Novecientos*. Ediciones de la Banda Oriental.
- CUADRO CAWEN, I. (2022). Las redes intelectuales rioplatenses de la médica uruguaya Paulina Luisi: otra cara del internacionalismo feminista del Novecientos. *Meridional. Revista chilena de estudios latinoamericanos*, 17, 47-69.
- DELIO MACHADO, L. M. (2009). *Historia de la formación docente. La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal* (tomo 1). Cruz del Sur.
- DEMARCHI, M. (comp.) (2010). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Administración Nacional de Educación Pública.
- ESPIGA, S. (2015). Paulina Luisi: de la instrucción sexual a la educación sexual. *Historia y Docencia. Revista de la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay*, 5(1), 6-19.

- FIERRO, L. (2024). Feminismos en la primera mitad del siglo xx: una visión panorámica de su desarrollo en Uruguay. En L. Martínez (COMP.), *Tejedoras del cambio* (pp. 27-76). Ediciones del Berretín.
- FIORUCCI, F. y SOUTHWELL, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (comps.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 245-248). Universidad Pedagógica Nacional.
- IVALDI, E. (2020). Enriqueta Compte y Riqué. Aportes a la educación latinoamericana. *Quehacer educativo*, 160, 85-96.
- LAMAS, M. (2015). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría ‘género’. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). Programa Universitario de Estudios de Género.
- LAVRÍN, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay. 1890-1940*. Dirección de Bibliotecas y Museos.
- LIONETTI, L. (2007). El arte de educar en “las segundas madres”. En L. Lionetti, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)* (pp. 181-206). Miño y Dávila.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2016). *Semblanza de una maestra*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/noticias/semblanza-maestra>
- MORGAGE, G. y ALONSO, G. (2008). Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgage y G. Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en las escuelas. De la “normalidad” a la disidencia* (pp. 11-39). Paidós.
- PICHEL, M. (2020). *Enriqueta Compte y Riqué: la mujer que revolucionó la enseñanza en América Latina tratando a los niños “como plantas de jardín y no de invernadero”*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51676830>

- QUIRICI, G. (2023). *Uruguay siglo xx: una historia colectiva en movimiento*. Ediciones de la Banda Oriental.
- REY, A. L. (2021). María Abella de Ramírez: librepensadora, maestra, periodista y feminista. *Nosotras y La Nueva Mujer. Mora*, 27, 139-158.
- SAPRIZA, G. (1998). Clivajes de la memoria: Para una biografía de Paulina Luisi. *Posdata*, 192.
- SAPRIZA, G. (2011). El voto femenino en el Uruguay 1900-1932. En C. Berry (ed.), *Sufragio femenino. Prácticas, debates políticos, religiosos y culturales en Argentina y América*. Edunترف.
- SOUTHWELL, M. (2019). Formación docente. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (comps.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 169-171). Universidad Pedagógica Nacional.

Currículum de la autora

Elisa Michelena Santini

Maestra. Feminista. Escritora. Artista. Diseñadora gráfica. Estudiante de la maestría en Educación, mención en Historia y Filosofía de la Educación, por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Diplomada por flacso Argentina.

Formada como maestra en los Institutos Normales de Montevideo. Trabajadora de la educación. Perteneciente al colectivo Maestras Feministas. Actualmente, en proceso de escritura de su tesis de maestría sobre maestras que fueron militantes sufragistas a comienzos del siglo xx, entre quienes destaca Enriqueta Compte y Riqué.

Ponente en las «Jornadas Académicas: Historia enseñada / Historia investigada», por la sala de Historia del Instituto de Profesores Artigas (2023), en las «XII Jornadas de Educación y Género: Mujeres en Ciencia y Tecnología», por la Administración Nacional de Educación Pública y el Ministerio de Desarrollo Social (2018), en las «XVII Jornadas de Investigación» de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la República (2018) y en las jornadas «Forma escolar, alteraciones desde la experimentación pedagógica», por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República (2017).

Escritora y artista formada en distintos talleres con Azul Cordo, Florencia Itzaina, Ruth Kauffman, Valeria Fernández, Mariana Olivera, Marina Hernández, Noe Cor y Carla Santángelo.

Cocreadora del audiovisual *Cartas de ríomar* (2021), seleccionado para la muestra «Paréntesis: relatos desde la incertidumbre» por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y premiado en el Festival de Cine Nuevo Detour. Coautora de *Diarios de encierro: antología para la memoria colectiva* (2020), de Índigo Editoras. Participante de la muestra de

pintura «Oleada» (2024) en La Hoguera y de la muestra de artes astrocreativas «Ofrenda» (2023) en La Pintora Cowork. Actualmente, desarrollando el proyecto artístico «Formas de decir *sur*» junto con la escritora Laura Bianchi Zaffaroni.

En 2002, el Instituto Crandon realizó el primer Congreso de Educación como un aporte de la institución a la educación uruguaya y a la formación permanente de los docentes. En 2024, celebró el IX Congreso de Educación, cuya temática central estuvo vinculada a las identidades y autorías de los educadores. Al finalizar el congreso, se realizó una invitación a docentes y especialistas en educación a participar en un concurso de ensayos sobre la temática allí abordada. El tribunal que seleccionó los trabajos ganadores, publicados en este libro, estuvo integrado por los doctores Claudia Lombardo, Antonio Romano y Margarita Romero. Este libro, el cuarto de la colección de ensayos, es un nuevo aporte a la reflexión de los docentes uruguayos.



ISBN: 978-9915-9803-0-0

