

**LAS NUEVAS MATERIALIDADES EMERGENTES EN
LA FORMACIÓN DOCENTE**

**NOVAS MATERIALIDADES EMERGENTES NO
TREINAMENTO DE PROFESSORES**

**NEW EMERGING MATERIALITIES IN TEACHER
EDUCATION**

DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v5i3.271>

¹ ALEJANDRA CAPOCASALE BRUNO

Doutora, Consejo de Formación en Educación, ANEP - Uruguay, alecapocasale@gmail.com

INTRODUCCIÓN

A partir de mi tesis doctoral “La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay”¹ realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), se presenta este trabajo académico. El objetivo principal es dar cuenta de algunos de los resultados obtenidos de la investigación realizada y proyectarlos hacia nuevas materialidades emergentes que se fueron instalando y naturalizando como parte de la cultura escolar en la formación docente en Uruguay. El problema de investigación de referencia tuvo la siguiente interrogante: “¿La cultura material escolar de la formación docente (magisterio y profesorado) uruguaya, en su dimensión de espacio-tiempo escolar, continúa configurando nuevos elementos emergentes en las culturas escolares de la formación docente inicial en los institutos y centros de formación docentes en el Uruguay a inicios del siglo XXI?” (Capocasale, 2021, p. 15). La tesis tuvo como período espacial y temporal contextual para el trabajo de campo el quinquenio 2015-2018 de la Formación Docente en Uruguay. No cabe duda alguna, que el contexto de pandemia por COVID-19 que afectó a nivel mundial y por lo tanto a toda América Latina y el Caribe desde fines del año 2019, en este trabajo académico con una propuesta de análisis reflexivo complementario a la investigación realizada, tiene un papel fundamental. Las nuevas materialidades emergentes tienen en la mayoría de los casos un componente ligado a la modalidad educativa virtual y/o a híbrida (presencial-virtual).

La presentación tiene como eje conceptual algunos de los resultados obtenidos en la tesis doctoral de referencia. A partir de estos, se plantea una discusión y análisis que posibilita dar cuenta de las nuevas materialidades emergentes. Se toman categorías analíticas centrales para este proceso de proyección reflexiva: sujeto pedagógico, forma escolar, gramática escolar, cultura escolar, cultura escolar material y proceso de hibridación cultural. Asimismo, la metodología utilizada en esta instancia es cualitativa, específicamente a partir del método de observación sobre la base de la técnica de recolección de dato de observación simple y directa. Esta metodología posibilita un registro documental abierto ante nuevas materialidades que pueden presentar cualidades difíciles de organizar de manera sistemática con una herramienta de tipo estructurada.

¹ Capocasale Bruno, A. (2021). *La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1975/te.1975.pdf>

Cabe aclarar que más allá de que el objeto empírico de referencia es la formación docente en el Uruguay, el análisis de los resultados y las proyecciones a presentar se pueden tomar como punto de reflexión para todo sistema de formación docente como parte de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para lograr comprender de forma cabal el sentido, significado y relevancia de cultura escolar material dentro de la cultura escolar, se opta por dar cuenta de un concepto central que es el de “lo obvio” (Puiggrós, 1998). “Lo obvio” supone que es evidente, naturalizado y por lo tanto, se podría afirmar que es incuestionable pues siempre ha estado presente, más allá de que se le haya prestado atención o no. La clave analítica está en que a pesar de estar presente muchas veces, sino todas, lo obviamos, es decir lo dejamos de lado. Se puede afirmar que al estudiar el sistema educativo las materialidades son obviadas por ser obvias. Al respecto Augustowsky (2010: 40) agrega: “en el mundo vivimos rodeados de objetos y es muy impresionante cómo la bibliografía pedagógica los elude; se habla de las ideas y no de las cosas”. Este es uno de los fundamentos epistemológicos principales de esta investigación: develar lo obviado (la cultura escolar material). Específicamente, tomar las materialidades de la cultura escolar de la formación docente uruguaya y hacerla visible. Puiggrós (1988) plantea claramente de qué forma el sistema educativo escolarizado está vinculado a un Estado que produce y reproduce una determinada estructura social. Este proceso se da en el quehacer cotidiano dentro de las instituciones educativas a través de rituales que dan cuenta de una cultura escolar ritualizada tanto en el nivel simbólico como material.

A partir de lo antedicho, hay categorías analíticas claves para el proceso de investigación y análisis reflexivo. Una de ellas es la concepción de docente. Específicamente, se toma también a Puiggrós (1990) y su concepto de “sujeto pedagógico”. Para ella el sujeto pedagógico es el que hace la historia dentro de todo sistema educativo pues su accionar se enmarca dentro de las relaciones sociales que se van dando como producto de los procesos de producción y reproducción internas al sistema. El sujeto pedagógico está situado, contextualizado y no es ajeno a los procesos socio-educativos que ocurren dentro de las instituciones educativas de la formación docente, que es nuestro interés. Cabe mencionar lo explicado por Aguerrondo donde queda clara la relación existente –tantas veces invisible e invisibilizada- entre la cultura escolar material y los sujetos pedagógicos involucrados:

Un salón más o menos grande, una serie de bancos y sillas alineados donde se ubican los alumnos callados y esperando, un pizarrón al frente, un docente

protagonista y conductor privilegiado de la actividad. Esto es hoy una clase escolar en la primaria o la secundaria, pero también lo era hace 150 años (Aguerrondo, 1998: 147).

En función de lo planteado surge otra categoría relevante que es la de la forma escolar. Vincent, Lahire y Thin (2008) refieren a la forma escolar como “aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras formaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como comprensivo”. La forma escolar permite hacer de lo escolar algo visible e inteligible y que cobre sentido y significado a partir de ciertas dimensiones de su forma, por ejemplo: el espacio-tiempo escolar, entre otros. De esta manera se habilita la reflexión acerca de procesos de construcción de los sujetos de nuevos posibles modelos de cultura escolar dentro de la forma escolar instituida, y se puede observar también una estética escolar como parte sustantiva de la cultura escolar material. La cultura escolar material es considerada desde su dimensión estrictamente material y al mismo tiempo subjetivo-inmaterial. Baquero, Diker y Frigerio (2013) dan cuenta de que la forma escolar da cuenta de una configuración socio-histórica que surge y se instala de manera permanente en los sistemas educativos a partir de formas de socialización antiguas, y luego en los siglos XVI-XVII logra imponerse sobre otras formas sociales en la sociedad europea (Southwell, 2011). Desde el siglo XIX, la forma escolar tiene su base sobre “sistemas escolares” que se fueron organizando según niveles (primario, secundario, terciario) y de acuerdo a un orden jerárquico con funciones y roles claramente definidos Pineau (2013). Este proceso continúa, alcanza al siglo XX y permanece en el siglo XXI. Según Pineau (2013) en el siglo XXI se puede aplicar la metáfora organizativa de “la red” dinámica y flexible para representar la forma escolar. Las instituciones escolares tienden a organizarse en torno a metas propuestas y evaluaciones que miden logros educativos en función de competencias que las mantienen a un sistema educativo. Ya el eje no es más la institución sino la intercomunicación dentro de “la red”. Vincent, Lahire y Thin (2008) refieren a este proceso como aquel que instala una forma escolar hegemónica en el mundo occidental de los sistemas educativos a través de la extensión de la escolarización. La forma escolar es una relación social de tipo pedagógico; está contextualizada en un espacio y tiempo determinados. El espacio-tiempo escolar está definido cuidadosamente en cuanto a su organización racional. Es un claro ejemplo de racionalización de la vida del sujeto en sociedad. La forma escolar moderna responde a un proceso de racionalización del espacio y tiempo aplicado a lo escolar y que se va adaptando a los procesos de producción y reproducción social y económica que van ocurriendo en la estructura social.

Dentro de la teoría de la forma escolar están instaladas dos categorías centrales de análisis: gramática escolar y cultura escolar. La forma escolar tiene un estrecho vínculo con la gramática escolar. Según Tyack y Cuban (2001) son el conjunto de tradiciones, permanencias y regularidades institucionales perdurables en el tiempo. Se transmite inter generacionalmente y se manifiesta en formas de hacer, reglas y rituales compartidos por la comunidad educativa. Desde finales del siglo XIX se puede hacer referencia a una gramática escolar hegemónica que persistió en el tiempo y permitió el control escolar (Tyack y Cuban, 2001). Es una categoría analítica de gran utilidad para observar posibles cambios y permanencias en las instituciones educativas. Un claro ejemplo de lo afirmado es el análisis que Dussel (2003) realiza de los guardapolvos blancos como símbolo de la escuela pública nacional argentina. Su origen, vigencia, blancura y duración como emblema de la escolarización vinculada a la higiene y la pureza también tienen que ver con los procesos de democratización vinculados a la inclusión y la exclusión educativa hasta el siglo XXI. Se podría afirmar que en el siglo actual la forma escolar, y su gramática escolar hegemónicas, atravesaron los muros de todas las instituciones educativas. Estamos ante una sociedad escolarizada. La sociedad del siglo XXI tiene dificultades para concebir la socialización sin el modelo de escolarización impuesto y hegemónico desde la modernidad. A decir de Perrenoud (1996): “nuestra sociedad está escolarizada, incapaz de pensar la educación a no ser según el modelo escolar incluso en los dominios ajenos al curriculum consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional” (p. 67). La organización del espacio-tiempo escolar se ha transformado en el modelo para la organización del trabajo escolar (y no escolar). No obstante, el estudio de la forma escolar y específicamente de la gramática escolar implica atender su potencial de cambio permanente y su permeabilidad con otras formas institucionales, pues tiene una imbricada relación con la sociedad toda y sus necesidades emergentes planteadas al sistema educativo total. El sistema educativo de la formación docente no es ajeno a estos procesos.

La otra categoría implicada en la teoría de la forma escolar es la de cultura escolar. La cultura escolar implica modos de ser, pensar y sentir de los sujetos implicados en determinado contexto. Supone la construcción de la institucionalidad escolar situada. El espacio y el tiempo escolares son dos elementos sustantivos de la cultura escolar que son parte sustantiva de rituales, cotidianidades, rasgos característicos que persisten en el tiempo de la cultura de referencia. La cultura escolar presenta elementos materiales e inmateriales (simbólicos) de forma interrelacionada. En este mismo sentido, Faria Filho, Gonçalves, Gonçalves Vidal y Paulilo (2004) hacen referencia a que la cultura escolar supone normas, contenidos a enseñar, valores y todos aquellos elementos que van configurando formas de identificar una

institucionalidad situada. En el caso del estudio de las materialidades de la formación docente, representa la posibilidad de encontrar una llave para abrir la puerta de una materialidad silenciosa que da cuenta de nuevos emergentes. La cultura escolar material (otra categoría central de análisis) de la formación docente está situada. Los objetos que la constituyen están distribuidos en el espacio-tiempo escolar. Los sujetos pedagógicos se vinculan con ellos. Las materialidades constituyen una forma escolar, que se expresa en una gramática escolar y se manifiesta a través de una cultura escolar, está en constante tensión con el devenir socio-histórico de las subjetividades humanas contextualizadas y plasmadas en sistemas educativos nacionales.

Se va gestando una cultura escolar cotidianamente dentro de institución educativa y su quehacer cotidiano (Chervel, 1998). La cultura escolar, de esta manera, tiene relación con las prácticas sociales construidas y reconstruidas hacia el macro mundo social y viceversa. Es generadora del proceso de hibridación cultural que se plasma en una cultura escolar que se transmite de generación en generación.

La categoría hibridación cultural (García Canclini, 1990) emerge a partir de que la cultura no es un todo cerrado en sí mismo. Se da un constante encuentro entre el mundo exterior con la cultura escolar intra-institucional. Este encuentro entre culturas se puede presentar dentro del marco de conflictos o desencuentros que se expresan muchas veces en la cultura escolar material. En este sentido, el aporte de García Canclini (1990) es fecundo, pues permite distinguir entre diferentes grados de hibridez cultural. La hibridación cultural es un concepto que permite abordar la convivencia de lo diverso en sus expresiones simbólicas y materiales. La hibridez cultural es de larga data en las culturas latinoamericanas. Recordemos las formas sincréticas creadas por las matrices españolas y portuguesas con la configuración indígena. Según García Canclini (1990) ya en los proyectos de independencia y desarrollo nacional vimos la lucha por integrar el modernismo cultural con la semi-modernización económica, y ambos con las tradiciones persistentes. Las instituciones educativas desde el origen del proceso de escolarización no son ajenas a este proceso. En este sentido, se puede hacer referencia a la existencia de tensiones dadas por los procesos de “desterritorialización y reterritorialización” (García Canclini, 1990). Estos procesos, aplicados a la cultura escolar, suponen la pérdida de algunas relaciones pedagógicas y socio-educativas naturalizadas territorialmente. A su vez, implican la apertura a ciertas relocalizaciones territoriales que logran conjugar las nuevas emergencias con las permanentes producciones simbólicas y materiales de la cultura escolar de referencia. Estos procesos de hibridación cultural representan una ruptura con las fronteras sociales y simbólicas dentro de la cultura escolar y

hacen posible la convivencia simultánea de distintas subculturas en el mismo espacio-tiempo escolar. Se dan nuevas formas de ser, pensar y sentir que se pueden manifestar simbólicamente y materialmente. Estos nuevos emergentes pueden manifestarse como intervenciones visibles en las estructuras de la cultura escolar material.

Cabe aclarar que la hibridación cultural no es un proceso que descarta lo existente. Se sostiene sobre lo que existe, re-configurándolo a partir de elementos simbólicos y materiales nuevos. “La convivencia “transhistórica” de distintos elementos y procesos significativos en un mismo espacio” (Retondar, 2008: 41).

METODOLOGÍA

Al ingresar a una institución de formación de docentes [al investigador] surgen de inmediato imágenes mentales asociadas a un “deber ser” de la materialidad esperada y esperable de cualquier cultura escolar enmarcada dentro un formato de escolarización occidental moderno. La materialidad de la cultura escolar se presenta al sujeto por señales. Estas dan cuenta de la cultura escolar de referencia y simultáneamente de otros ámbitos culturales que la permean de manera constante. La materialidad es una clave indiciaria de los códigos de intercomunicación entre la sociedad y la institución educativa. Según Ginzburg (2000) los objetos materiales de la cultura escolar son “semióforos”, “materiales que portan significados que hay que descifrar por indicios que sugiere el observador” (p. 93). Estos objetos son fuentes de prácticas empíricas en las que intervienen materialidades (Sacchetto y Torrents, 1986) que a su vez requieren ser de-veladas a través de síntomas o indicios (Ginzburg, 1994). Es que, tal como lo explicita Brailovsky (2008), las materialidades escolares son mucho más que el equipamiento o la arquitectura. Representan una “disputa silenciosa” por la definición de lo escolar siempre de manera contextualizada. Este concepto de vinculación contextual de las culturas materiales, y específicamente, de las culturas escolares materiales, es un dato metodológico importante. Lo fue en el caso de la investigación realizada que trató sobre la cultura escolar material en la Formación Docente (magisterial y de profesorado) en Uruguay, y lo es para este trabajo académico.

Teniendo en cuenta lo antedicho y como punto de partida metodológico se toma es el análisis que presenta Reguillo (2000) acerca del papel de la vida cotidiana de los sujetos como “...un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras, del escenario de la reproducción y simultáneamente, de la innovación social” (p. 77). La cotidianidad es socio-histórica, situada y contextualizada; por lo que tiene que

conceptualizarse vinculada a las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que la producen, reproducen y que son producidas y legitimadas por ella. El quehacer educativo diario va configurando un tejido de espacios y tiempos organizados que, a su vez, generan un orden social determinado. En la cultura escolar este entramado espacio-temporal se configura y re-configura de forma continua como parte de los procesos de ritualización escolar.

En definitiva, con el fin último de sistematizar este aporte académico, se plantean a continuación una serie de interrogantes que son la guía epistémico-metodológica:

En cuanto a la formación docente (magisterial y de profesorado): La cultura escolar material, entonces, ¿sigue siendo la misma (permanece) a pesar del tránsito temporal hacia el siglo XXI? ¿Sólo hay permanencias? ¿Se presentan concomitantemente cambios en la cultura escolar material? ¿Es la misma la cultura escolar material para todo el sistema educativo sin importar el nivel de referencia? ¿La cultura escolar material de la formación docente, estructura las relaciones sociales entre los sujetos pedagógicos desde sus dimensiones de espacio-tiempo escolar a partir de los procesos de producción y reproducción educativa? Si lo hace, ¿qué papel juegan los sujetos pedagógicos?

Como antecedente, y por lo tanto como dato empírico base obtenido para este trabajo de indagación sistémica, están los resultados logrados a partir de las dos preguntas que se plantearon en la tesis doctoral:

En los institutos de formación docente inicial del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo: ¿Cuáles son las características principales de la cultura escolar material en cuanto al espacio-tiempo escolar en la formación docente inicial de magisterio y profesorado en distintos centros? Y en este mismo sentido, ¿qué señales hay de la configuración de nuevas culturas escolares en la formación de maestros y de profesores en el Uruguay de inicios del siglo XXI? (Capocasale, 2021, p. 20).

Sobre la base de lo planteado metodológicamente, es que se propuso hacer un registro de observaciones directas de nuevas materialidades desde la vuelta a la presencialidad post-emergencia del contexto de pandemia por COVID-19 en dos instituciones (una magisterial y otra de profesorado) del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay. Del registro obtenido, en esta ocasión, se seleccionan dos objetos que por su persistencia entre los años 2021 y 2022 sobresalen ante otros objetos registrados: el ordenador portátil (notebook o *laptop*, netbook o *tablet*) y el *smartphone*. Ambos objetos están presentes de manera constante en el uso cotidiano de los sujetos pedagógicos involucrados y han pasado a ser parte de la gramática escolar en la formación docente nacional. Se hizo un registro cualitativo del uso de estos objetos que tienen un componente material e inmaterial-virtual en simultáneo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como se presenta en la tesis doctoral de referencia, es posible establecer que existe en la formación docente magisterial y de profesorado en Uruguay un nuevo *modelo emergente instituyente*. Este tiene carácter de instituyente pues responde a un proceso de hibridación cultural (García Canclini, 1990). En este modelo están presentes elementos que aún no han logrado institucionalizarse. Sin embargo, en tanto modelo instituyente, tiene la fuerza necesaria para hacer el continuo reclamo de presencia en la materialidad. Más que dar características del modelo en sí, corresponde señalar algunos de los elementos que posibilitaron, mediante el registro fotográfico, de su identificación. En este modelo surgen objetos materiales nuevos que antes no eran aceptados en el ámbito escolar. No se aceptaba siquiera su aparición (menos aún su uso por parte de los sujetos pedagógicos) en el espacio-tiempo escolar. Por lo tanto, estos objetos no eran considerados como parte de la cultura escolar material de la formación docente. Los objetos materiales a los que estamos haciendo referencia son de naturaleza tecnológica, creados a finales del siglo XX y a inicios del siglo XXI son de libre disponibilidad para los sujetos, además de su movilidad y portabilidad. Esto fue generando que los espacios institucionales, por ejemplo el aula (espacio tradicional del modelo de educación de la modernidad fundacional normalista) que tenía como único fin el desarrollo de una relación pedagógica con una mediación tecnológica basada en herramientas técnicas o tecnológicas básicas (por ejemplo la pizarra o los materiales didácticos), ahora se reconfiguren en sus fines pedagógicos-didácticos. La disponibilidad de estos recursos tecnológicos está transformando el espacio áulico tradicional y la disposición los objetos presentes históricamente como bancos, pizarra, escritorio del docente han cambiado. El uso de diversos espacios que originalmente fueron construidos con fines muy específicos, ahora con la presencia de estos nuevos objetos tecnológicos, se ha transformado. Como resultado del registro por observación directa y simple, se obtienen los siguientes datos cualitativos:

- aparecen aulas y espacios edilicios con usos múltiples que antes tenían su fin claramente establecido desde el mandato organizacional (por ejemplo, biblioteca, aula de clase, laboratorios, etc.);
- los lugares de entradas y salidas institucionales comienzan a ser re-conceptualizados en cuanto a su formato;
- surgimiento de nuevos lugares espacio-temporales de sociabilidad y de socialización dentro de las instituciones educativas;

- y formatos edilicio-arquitectónicos panópticos y de encierro (en su formato material) a partir del uso de estos nuevos objetos tecnológicos no representan más una cultura escolar que responda al modelo panóptico y mucho menos de encierro, pues la institución parece estar de forma constante abierta al mundo exterior a través de las tecnologías de la comunicación y de la información.

Este modelo emergente instituyente, da cuenta de una fuerte dinámica al interior de las instituciones de Formación Docente en el Uruguay a principios del siglo XXI. Esta dinámica mencionada se comienza a plasmar en la materialidad institucional, dejando huellas que pueden llegar a institucionalizarse.

Cabe aclarar que la identificación de este nuevo modelo de cultura escolar material de la formación docente magisterial y de profesorado del Uruguay de principios del siglo XXI apenas comienza a configurarse. En este trabajo académico se pretende dar cuenta de un ejemplo dentro del proceso de cambio en la cultura escolar material. Esta transformación es muy específica pero podría dar origen a mediano o largo plazo a una nueva cultura escolar material, y por ende, a una nueva cultura escolar de la formación docente uruguaya. Tal como lo establece Gonçalves Vidal:

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

La relación estrecha que existe entre la cultura escolar y las materialidades en las instituciones educativas es dialéctica. Integra la teoría y la práctica educativas en su sentido más amplio. Esta relación teoría-práctica dialéctica a su vez se refleja en la dialéctica entre cultura escolar y materialidad en las instituciones educativas. Carr y Kemmis (1988) plantean claramente que cuando se entiende que teoría y práctica educativas están separadas, se está haciendo referencia a una concepción no dialéctica de tal relación. Por este motivo, en este trabajo de indagación sistemática, se pretendió poner de manifiesto tal relación dialéctica. Una dialéctica que genera permanencias que otorgan sentido y significados a las prácticas escolares por parte de los sujetos pedagógicos y que se producen y reproducen de forma continua. Existen aspectos perennes de la cultura escolar que y quizás son el primer dato empírico que se observa y registra de la cultura escolar material. Las permanencias estructurantes de la organización escolar son la primera comprobación empírica. Representan el proceso de producción-reproducción de una materialidad escolar que perdura en el espacio-

tiempo escolar. La clave epistémica y metodológica está en observar la cotidianeidad de y en lo escolar, y percibir que la cultura escolar es permeable al cambio (aunque no lo parezca).

Vale la pena recordar que la institución educativa ha dejado para la Humanidad un legado material. Este da cuenta de toda una cultura escolar vinculada al trabajo de enseñar, a la relación pedagógica y a la práctica educativa que alcanza los discursos teóricos e inclusive normativos acerca de la educación formal institucionalizada desde su origen hasta el siglo XXI. Recordemos que cada biografía institucional subjetiva tiene sus propios sentidos, significados y realizaciones. Para Berger y Luckmann (1997) las instituciones [educativas] tienen un doble sentido: subjetivo y objetivo a la vez. El sentido subjetivo institucional otorga el intersticio para que surja el accionar novedoso que puede ir gestándose en nuevos modelos institucionales con carácter instituyente. Al inicio estos pueden ser invisibles o invisibilizados por los modelos institucionales instituidos. Otras tantas veces, son producto de conflictos intra-institucionales o directamente generan conflictos a nivel institucional. Estos nuevos modelos van configurando nuevas culturas escolares que rompen con algunos de los mandatos fundacionales institucionales. El punto clave es que el pasaje de esta nueva cultura escolar incipiente va desde lo subjetivo hacia lo objetivo y requiere de un proceso de objetivación institucional. A partir de los resultados de este trabajo se podría afirmar que apenas se está ingresando al proceso llamado “reificación”. “Debe destacarse que la reificación es una modalidad de la conciencia, más exactamente una modalidad de la objetivación del mundo humano que realiza el hombre (Berger y Luckmann, 1997: 117). De forma lenta y paulatina se ha ido manifestando un nuevo modelo emergente instituyente en el que aparecen nuevos objetos materiales tecnológicos dispuestos de manera diferente a los tradicionales, con una nueva lógica de organización de los espacios institucionales. Este nuevo modelo de cultura escolar material va de la mano con un fuerte proceso de apropiación estudiantil de espacios escolares que tienen otra finalidad definida en su creación. Los estudiantes le van otorgando forma, sentido y significado con el uso que ellos mismos le otorgan de manera disruptiva. La presencia de objetos de tecnología del siglo XXI con libre disponibilidad y movilidad para todos los sujetos de la institución educativa como parte de una forma de ser, actuar y sentir que es mediada no solo por la presencialidad. Aparecen “lugares antropológicos” como aquellos “que ocupan los nativos que en él viven, trabajan, lo defienden, marcan sus puntos fuertes” (Augé, 1998: 149). Es decir, que la gramática escolar instituida a partir de la cual los lugares estaban dados con sus fines y significados objetivados históricamente se transforma. Aparece una lógica distinta desde una forma escolar que se estructura y re-estructura desde una cultura escolar material con permanencias pero también con transformaciones. Desde el

inicio del siglo XXI, y más fuertemente desde la vuelta a la presencialidad después del contexto por pandemia por COVID-19 aparece en estas instituciones un sujeto pedagógico que trae consigo objetos materiales tecnológicos. Estos son utilizados cotidianamente como mediadores del conocimiento y, casi sin darnos cuenta, aparece un modelo emergente instituyente de cultura escolar material.

Este nuevo modelo de cultura escolar material al que referido requiere para ser visibilizado: reconocimiento de su valor patrimonial, de su propia estética y de un adecuado y completo registro fotográfico. Es necesario llevar adelante un proceso de visibilización que cobre sentido a partir de la posible relación entre la materialidad escolar y la experiencia educativa. Desde mi punto de vista ha llegado el momento de observar detenidamente esta relación para lograr profundizar en su alcance. Lo silencioso de la cultura escolar material no implica necesariamente que no tenga articulación con un conjunto de formas simbólicas. A pesar de que a simple vista el orden material y orden simbólico en la cultura escolar aparentan estar desacoplados considero que todo pareciera indicar que proyecto pedagógico y proyecto de la materialidad escolar presentan un vínculo tan estrecho que se expresa en la *praxis* educativa cotidiana. De esta forma, a partir de la estructuración dialéctica entre la cultura escolar y la cultura escolar material es que es posible hacer referencia a los procesos de hibridación cultural.

Resulta esencial asumir que este nuevo modelo de cultura escolar material es reflejo del encuentro entre el interior y el exterior de las instituciones educativas. Representa la reivindicación de la existencia de lo común como forma de conexión del mundo educativo formal con lo cotidiano exterior. El futuro docente, en su formación inicial, necesita de la presencia de lo común como forma de encuentro con el mundo exterior desde su ser docente formándose. Este encuentro puede llegar a definir apropiaciones de espacios futuros en su práctica educativa en escuelas e instituciones de nivel secundario o medio. Este proceso abre puertas y destraba la comunicación y que puede llegar a plasmarse en teoría-prácticas educativas innovadoras a partir de estas nuevas materialidades tecnológicas presentes en la cultura escolar material. Es que lo común, comunica, construye identidad y colabora con las formas de percepción de formas, espacios, tiempos, sentidos compartidos de la materialidad. Lo común construye y reconstruye la cultura escolar, sale hacia el exterior para expandirse y volver nuevamente a la institución educativa. Los sujetos pedagógicos van y vienen, circulan por instituciones educativas, y caminan por las calles de la ciudad como portavoces vivientes de la cultura escolar material que viven. Estos procesos abren espacios para que se generen

hibridaciones culturales. Estas son expresión de lo nuevo, lo diverso, lo no esperado, lo insospechado, lo latente, lo escondido dentro de lo perdurable.

CONCLUSIONES

Si la intención en estas conclusiones es expresar lo más elemental de este trabajo se podría hacer referencia a Silva y Martínez (2017) quienes señalan las profundas transformaciones que las nuevas tecnologías han generado en los procesos educativos y sus dinámicas de funcionamiento. No obstante, no pasa por este aspecto el investigar acerca de las nuevas materialidades en la cultura escolar de la formación docente.

Las instituciones de formación docente han tenido permanencias en su forma escolar que se refleja en una gramática escolar y que se expresa en una cultura escolar material desde su origen fundacional en el siglo XIX en Uruguay y toda América Latina y el Caribe. A simple vista, parece que esta perennidad sigue intocada más allá de que en el mundo exterior a las instituciones hay cambios a todo nivel. Esto ha provocado que se afirme muchas veces que lo educativo formal va por un sendero ajeno a las nuevas realidades del mundo cotidiano del siglo XXI. Este tipo de afirmaciones hacen profundo daño a los procesos que acaecen dentro de las instituciones educativas pues las presentan ante el mundo extra-escolar no solo como extrañas y obsoletas sino también como incapaces de cambiar y de ser generadoras de cambios sociales. Resulta necesario dar cuenta de los procesos que ocurren dentro de las instituciones educativas producto de los sujetos pedagógicos que las conforman. No son simples estructuras vacías de sujetos que tienen vida propia sin forma alguna de comunicación con el mundo exterior. Es verdad, que quizás, sus procesos son más lentos que los que ocurren por fuera de ellas, pero esto no significa que no se den. Quizás, son el espacio-tiempo mejor diseñado para que los procesos de transformación social, cultural, política, artística, ética, económica, se vayan manifestando sin que los sujetos pierdan sus identidades personales y nacionales. Quizás la hibridación cultural tiene un tiempo humano que es el necesario para el procesamiento adecuado de los nuevos conocimientos. Quizás las instituciones educativas son uno de los pocos espacios-tiempo que la Humanidad aún mantiene para lograr cambios profundos y conscientes.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. Cómo será la escuela del siglo XXI. In: FILMUS, D. (Comp.) **Para qué sirve la escuela**, pp. 147-174, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 1998.

AUGÉ, M. **Los no lugares. Espacios del anonimato**. Barcelona: Gedisa, 1998.

AUGUSTOWSKY, G. Las paredes en el aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. **Documento de Trabajo N° 37**, 2010. In: Seminario Permanente de Investigación, Escuela de Educación de la UdeSA. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2009.

BAQUERO, R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G. (Comps.). **Las formas de lo escolar**. Paraná: Editorial Fundación La Hendija, 2013.

BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

BRAILOVSKY, D. Objetos que hablan. Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material. In: en Brailovsky, D. (Comp.). **Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones**. Buenos Aires: Noveduc, pp. 101-130, 2008.

CAPOCASALE, A. La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay (**Tesis de posgrado doctoral**). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación, 2021. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1975/te.1975.pdf>

CARR, W. y KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

CHERVEL, A. **La cultura scolaire. Une approche historique**. París: Belin, 1998.

DUSSEL, I. La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. **Historia de la Educación. Anuario**, n° 4, pp. 11-36, Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2003.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México D.F.: Grijalbo, 1990.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia**. Barcelona: Gedisa, 1994.

GINZBURG, C. **Ojazos de madera. Nuevas reflexiones sobre la distancia**. Barcelona: Península, 2000.

GONCALVES VIDAL, D. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, vol. 9, n. 1, jan/jun, pp 25-41, Portugal, 2009.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

PINEAU, P. **Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar**. In: BAQUERO, R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G. (Comp.). **Las formas de lo escolar**. Paraná: Editorial Fundación La Hendija, pp. 33-44, 2013.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990.

PUIGGRÓS, A. **¿A mí, para qué me sirve la escuela?** In: FILMUS, D. (Comp.). **Para qué sirve la escuela**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma S.A., pp. 97-120, 1998.

RETONDAR, A.M. Hibridismo cultural: ¿clave analítica para la comprensión de la modernización latinoamericana? La perspectiva de Néstor García Canclini. **Sociológica**, año 23, número 67, mayo-agosto, pp. 33-49, 2008.

SACCHETTO, P. P. y TORRENTS, M. **El objeto informador: los objetos en la escuela**. Entre la comunicación y el aprendizaje. Barcelona: Gedisa, 1986.

SILVA, A. y MARTÍNEZ, D. Influencia del Smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. **Suma de Negocios**, vol. 8, núm. 17, 2017.
<https://www.redalyc.org/journal/6099/609964242002/html/>

SOUTHWELL, M. Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. **Revista Práxis Educativa**, vol. 6, nº 1, enero-junio, Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil, pp 67-78, 2011.

TYACK, D. y CUBAN, L. **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D. **Sobre la historia y la teoría de la forma escolar**. 2008. Disponible en: <https://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.htm>

Submetido em: 05/10/2022

Aceito em: 02/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

Avaliado pelo sistema *double blind review*