



Revista del Observatorio Social sobre Empresas
Recuperadas y Autogestionadas, N°18, 2022, Buenos
Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la
Revista Deceducando N°7.



Un pasaje posible: de posiciones docentes a posiciones docentes cooperativas en lo escolar

Victoria Díaz Reyes Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -
UDELAR. Montevideo, Uruguay.

dz.victoria@gmail.com

Resumen

El presente artículo aborda la posibilidad de efectuar un pasaje dentro de cotidianos escolares de posiciones docentes a posiciones docentes cooperativas, que permitan deconstruir discursividades instaladas para alterar ciertos componentes de la forma escolar tradicional, apostar a la producción de política cotidiana y desarrollar experimentaciones pedagógicas que habiliten dentro de centros educativos hacer frente a la desigualdad, emprender una búsqueda hacia la justicia social, igualdad y garantía de derechos, específicamente el derecho a la educación. Este escrito, a su vez, recupera parte del trabajo investigativo efectuado dentro de la tesis que se realiza en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas, en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República, que es parte de pesquisas colectivas enmarcadas en el Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP)¹ inscripto en el Programa de investigación denominado “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual” y el Observatorio al Derecho a la Educación (ODed), pertenecientes a la facultad y universidad ya mencionadas.

La forma escolar, el trabajo de enseñar y posiciones docentes

La forma escolar, que se conoce actualmente, parte de aquella escuela moderna que “(...) nació como una “máquina de educar”: una tecnología replicable y masiva para aculturar a grandes capas de la población; similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa (...) un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau, 2016, 22), que se impuso sobre otras formas escolares existentes a través de “(...) complejas operaciones de negociación y oposición (...), implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas pedagógicas previas o contemporáneas y la desaparición de otras (...)” (Pineau, 2016, 31).

¹ Para obtener mayor información sobre GETraFEEP <https://fhce.edu.uy/oded/getrafeep/>



Ella fue extendiéndose, como una forma específica, artificial y hegemónica, teniendo como carácter principal “(...) el encierro institucional de los niños, una organización en niveles según criterios etarios y un currículum diferenciado para los mismos, legalizados y legitimados por el Estado y la autoridad académica (...) para homogeneizar a la población en una misma cultura y valores” (Escudero, Martín y Rodríguez, 2018, 409).

Como señala Southwell (2011), esta se consolidó, siguiendo un modelo determinado, con ciertos rasgos particulares, por ello, para advertir la forma escolar instaurada, se hace preciso visibilizar cómo es:

“(...) una configuración histórica particular, surgida (...) en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas (...) una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales, (...) se realiza en un espacio y tiempo, (...) un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan actividades sociales (...) espacio cuidadosamente concebido y organizado” (Southwell, 2011, 68).

De acuerdo con Vincent, Lahire, Thin (1994), la misma se consolida, por medio de un procedimiento “comprensivo” y descriptivo, que adquiere absoluta oposición con cierta búsqueda de vínculos entre fenómenos que se tomarían como elementos y serían avistados como exteriores unos de otros, así como a la búsqueda de elementos permanentes, a un inventario empírico de una realidad, concebida como la escuela.

Estas escuelas, además, contienen la inclusión de “(...) “todos los niños”, incluyendo a los del “pueblo” (...), la instauración de un nuevo orden urbano (...)” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, 4), es por ello, que esa forma específica escolar, no se vuelve solamente un efecto o consecuencia, sino participe de ese nuevo orden. El incluir a toda la población infantil, en tanto, posibilitó la conformación de “(...) una gran empresa que podría llamarse de orden público (...). Se trató de obtener la sumisión, la obediencia o una nueva forma de sujeción” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, 4).

La constitución de este “(...) universo separado para la infancia” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, 6), generó un nuevo modo de socialización, que no ha dejado de generalizarse, desde el siglo XIX, después de la Segunda Guerra Mundial, hasta estos días, hasta convertirse en el dominante.

Al apreciar los discursos que circulan, organizan y regulan el trabajo de enseñar, prestando atención especialmente a “(...) los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Southwell y Vassiliades, 2014, 166) se percibe como maestros/as, aún son parte de ritos o rituales antiguos que



Revista del Observatorio Social sobre Empresas
Recuperadas y Autogestionadas, N°18, 2022, Buenos
Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la
Revista Deceducando N°7.



ese modo de socialización, o esa forma escolar impuso/impone. Esto se remite además a cómo, la iglesia “inventa una escuela porque cuenta con un proyecto de dominación universal sobre las almas [...] que requiere de prácticas, un adiestramiento maquinal suficiente y eficaz [...], dónde los sentimientos, no pueden comunicarse si no es con la voz de la razón” (Dubet, 2006, 34). El sedimentar una sociedad basada en aquel momento histórico en un dios universal, en la Ciencia y la razón, conllevaba, en tanto, una formación llevada adelante por un cuerpo de docentes, no por la rutina propiamente dicha de relaciones domésticas, o el quedarse en la simple familia. Lo expuesto, explica el por qué los programas institucionales descansaban sobre “principios sagrados, principios homogéneos, contrarios a la diversidad y la fragmentación del mundo. [...] la modernidad gustaba de ello, de presentarse como proyecto cultural coherente, universal y racional, [...] para producir individuos universales junto a sus creencias y costumbres específicas” (Dubet, 2006, 37).

Ese ser maestro/a de hace cien o cincuenta años en ese marco, según Alliaud (2006, 188), significaba contemplar un conjunto de posiciones subjetivas y experiencias disímiles, que aún perduran en la vida cotidiana actual como enseñantes, tal como la túnica blanca, el posicionarse frente al aula delante de una fila de alumnos, el tono de voz con el que se expresa, comunica, o sus frases emblemáticas, el tomar objetos de niños/as, o apelar a la autoridad de la dirección cuando algo acontece o inclusive a la de las familias de estos, la taza de té en el recreo, etc. El lugar que ocupa ese docente “(...) parece estar definido por su inscripción a saberes, funciones, potestades y estética, que a fuerza de inscribirse en una vivencia tan incrustada en la experiencia cotidiana como es la escuela, terminan percibiéndose como naturales” (Alliaud, 2006, 187).

Lo expresado anteriormente tiene que ver con lo que Pineau (2016, 34) menciona, dentro de las piezas que fueron conformando las escuelas, la formación de especialistas a los que se los dotaba de tecnologías determinadas, docentes, a los/as que se les otorgó de manera monopólica saberes específicos para poder controlar, comprender y disciplinar a educandos, esto fue lo que constituyó la identidad de maestros/as distinguiéndolos de otros actores sociales, tales como los sabios. El/la docente, por tanto, desde esta perspectiva fundante de lo escolar,

“(...) debe ser un ejemplo – físico, biológico, moral, social, epistémico, etcétera- de conducta a seguir por sus alumnos, Adoptó (...) funciones de redención de sus alumnos, bajo la lógica del poder pastoral (...) y el colectivo docente fue interpelado como “sacerdote laico” (...) el maestro debía ser un modelo aún fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales” (Pineau, 2016, 34- 35).



De acuerdo a Alliaud (2007, p. 190), desde ese sitio, cada maestro/a es concebido como “difusor de la cultura”, desde una función plenamente disciplinadora, la que implica la figura del apostolado como una guía identificatoria, lo que conllevó a que apareciera fuertemente cómo “(...) el magisterio se vanaglorió de su neutralidad o asepsia de política (...)” (Birgin, 1999, 20).

Desde esta matriz, asimismo, se da una relación pedagógica, centrada en un docente que “(...) se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno – construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un “igual” o “futuro igual” del docente, (...) sino indefectiblemente como alguien que siempre – aun cuando haya concluido la relación educativa- será menor con respecto del otro miembro de la díada” (Pineau, 2016, 36). Se trata de un “maestro que no es más que un artesano “transmitiendo” el saber – hacer a un joven” (Vincent, Lahire, Thin, 1994, 3). Por tal motivo, existe en ello, además, la desigualdad evidentemente como única forma de relación entre los sujetos, alejándose de la igualdad o diferencia. Y a esto se suma, el asumir un conjunto de saberes apreciados como neutros, los denominados “elementales”, compuestos por lectura, escritura, cálculo y religión o ciudadanía, que derivó en que los centros escolares fueran los únicos capaces de distribuirlos o el único medio masivo por medio del cual se podían apropiar.

Por lo tanto, la institución pedagógica, se conforma en un sitio donde existe un ejercicio de autoridad por parte del docente y una total sumisión de educandos, se trata de la primacía de “(...) la autoridad de aquellos que saben por sobre quienes ignoran” (Rancière, 2018, 11), de esta forma, es el/la maestro/a, el/la encargado/a principal de llevar adelante una “(...) progresión sabia, adaptada al nivel de las inteligencias embrutecidas, los conocimientos que él posee al cerebro de quienes los ignoran (...)” (Rancière, 2018, 11). Esto deja visible, la necesidad de transmitir conocimientos a niños/as, adolescentes para lograr llegar poco a poco hacia esos saberes, lo que convierte el acto de maestro/a en explicar, lo que significa que:

“enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar espíritus, conduciéndolos, según una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo. De esta manera el alumno se elevaba en la apropiación razonada del saber y en la formación del juicio y el gusto, tan alto como lo requiera su destino social, y estaba preparado para hacer un uso conveniente de ese saber según su destino (...). Es este tipo de inteligencia, la que le permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y verificar que el alumno comprendió bien lo aprendido” (Rancière, 2018, 28).

Posiciones docentes cooperativas



Al analizar la manera en “(...) que los sujetos maestros (...) construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa” (Vassiliades, 2016, 123) dentro de ciertas experiencias concretas, se visiona, como manifiesta Southwell (2019)² el asumir una posición docente genuina totalmente contrapuesta, una que se centra desde la toma de decisiones, en un trabajo basado en la cooperación, la no individualización, que piensa la escuela, “sacudiendo” la escuela universal porque tal como está pensada no lo es.

Posiciones docentes, que se originan a partir de la constitución de un sujeto político, que se define a partir de una “pluralidad de posiciones de sujeto” (Laclau y Mouffe, 1987, 35), lo que implica cierta complejización de las identidades y desentrañar un sujeto de las formas establecidas, así como atender a múltiples identidades que no se reducen a la clase o posición estructural, que son aquellas que llevan la lucha por los derechos humanos, étnicos, por la igualdad, entre otros. Un sujeto que logra instalar propuestas pedagógicas que alteran la forma escolar, proyectos diferentes a modo de estrategia de resistencia, que pone en juego, el poder generar espacios en dónde se puede “(...) interpelar desde lo cooperativo tanto su propuesta pedagógica, como su organización” (Stevenazzi, 2010, 73), estableciendo de ese modo sitios que desafían y apuesten a formas más colectivas y democráticas. Se trataría de un sujeto docente cooperativo, que como plantea Dávila Hoyos y Vargas Cardoso (2019, 62), confía en un otro, contribuye o ayuda a otros, tiene responsabilidades ante las acciones dentro de este colectivo.

De ese modo, surgen lo que se ha nombrado como posiciones docentes cooperativas, que se concentran en la proclama de la educación bajo un rol importante para la constitución de sujetos y, por otro lado, en colocar valores tales como (...) la solidaridad, equidad, interés por el colectivo, ayuda mutua, que al menos se ven amenazados por un proyecto social que lejos está de poner el interés por el otro en el centro” (Stevenazzi, 2010, 74). Eso significa llevar adelante un movimiento político desde el propio cotidiano escolar, uno que contiene la “(...) disputa política por reinstalar lo público, como valor a ser resguardado, desde sus propias propuestas pedagógicas, aunque éstas pueden sentirse perdidas, en tanto experiencias que pongan en práctica estos valores” (Stevenazzi, 2010, 78).

Se trata, de posiciones docentes, que como resaltan Tribia y De Jesús (2004, 87), que concentran en el acto de cooperar, que tiene que ver con el operar de forma simultánea, con el trabajar en comunión desde un accionar y movimiento colectivo, contra la perspectiva individual o

² En su participación en el V Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, sobre “Trabajo y formación docente por la educación pública, propuestas y alternativas colectivas” realizado en la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad de Córdoba.



Revista del Observatorio Social sobre Empresas
Recuperadas y Autogestionadas, N°18, 2022, Buenos
Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la
Revista Deceducando N°7.



individualista. Y para lograrlo, se “desata” el estar a disposición, el poder emprender conjuntamente con otros, producir con otros, apostar por una escuela cooperativa en la cual se requiere de la acción de cada una de estas maestras implicadas.

En vinculación con lo mencionado, debe expresarse, cómo opera en ello, un concepto central, el de autogestión, que tal como lo conceptualiza Peixoto de Albuquerque (2004, 39), tiene que ver con ese conjunto de prácticas dónde surge la naturaleza democrática en cuanto a la toma de decisiones, que potencia la autonomía de este. Esto tiene relación con “(...) un ejercicio de poder compartido, que califica las relaciones sociales de cooperación entre personas y/o grupos, independientemente de estructuras organizativas o actividades (...)” (Peixoto de Albuquerque, 2004, 39), mediante el cual se apela al “aprender a construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu” (Freire, 2004, 32).

Acerca del pasaje a posiciones docentes cooperativas

El término pasaje, se compone del verbo transitivo “pasar” y el sufijo “aje” que señala acción, teniendo presente esto, podría visibilizarse cómo pueden producirse una serie de movilizaciones dentro de distintos colectivos para que las posiciones docentes que emanan de la forma escolar tradicional pasen a configurarse como posiciones docentes cooperativas, podría preguntarse ¿qué es lo que posibilitaría desencadenar tal pasaje?

El primer punto podría encontrarse en el advertir que como educadoras/es “ya no pueden retirarse a sus aulas [...] como si estas fueran las únicas esferas públicas disponibles para movilizar el poder de las ideas y las relaciones de poder” (Giroux, 2003, 317). Al contrario, se requiere de un compromiso para advertir aquellas estructuras de las relaciones de poder que actúan en el orden social para que se piense en visibilizar lo invisible, deconstruir lo naturalizado. Esto lleva a visualizar la existencia de una disyuntiva, entre la producción y la imposición de una única verdad, así como el surgimiento de múltiples verdades. Asimismo, implica expandir subjetividades, construir un sentido común, desterrar el “maestro explicador” que Rancière (2018, 23) explicita.

Lo mencionado, tiene que ver con contemplar cómo se naturalizan modos en que se organizan las instituciones bajo estructuras consolidadas, invariantes, que caracterizan el quehacer educativo, que hacen a la escuela graduada, pensada en clave de homogeneidad fantasiosa de aprendizajes, que conduce a una práctica de enseñanza uniforme, incuestionable, lo que significa, por un lado, que un maestro/a enseñe a todos al mismo tiempo, dentro de un mismo sitio, colocando el aula como el espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza, en desmedro de otros posibles y dónde se



Revista del Observatorio Social sobre Empresas
Recuperadas y Autogestionadas, N°18, 2022, Buenos
Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la
Revista Deceducando N°7.



agrupa un grupo de niños/as, acomodados, colocados de acuerdo a su edad, en grados, según la etapa evolutiva que van atravesando, alejados del exterior. Para advertir dicha naturalización, es preciso, deconstruir, es decir, debe dejarse “(...) pasar por naturales (...) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros, todo el aparato que habríamos llamado, (...) parergonal (...)” (Derrida, 1982, 60), llevando a que todo un centro educativo tome partido, por apostar a lo posible, a hacer otra cosa, entendiendo que además “no hay lugar neutral o natural en la enseñanza” (Derrida, 1982, 61). Lo que implica, a su vez, llevar adelante un

“(...) acto de deshacer, descomponer y desedimentar estructuras, que no consiste en una operación negativa, pues más allá de destruir es necesario comprender cómo se ha construido un conjunto y, para ello, es preciso construirlo. En esta forma de concebirla, la deconstrucción se vincula estrechamente con la genealogía foucaultiana. Se trata de un ejercicio de lectura que busca preguntarse como algo llegó a construirse, siendo necesario descomponer, desedimentar” (Conde, 2018, 23)

Lo explicitado tiene relación directa con el empezar a discutir, en tanto, el orden simbólico, instaurado en un tiempo específico, pero también el imaginario fullero, ese tramposo, que bloquea el modo de lo pensable, porque “todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico y social está indisolublemente tejido a lo simbólico” (Castoriadis, 2010, 186). Esto sucede, porque se comprende que la institución “(...) es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2010, 211), por eso debe apostarse a visibilizar el orden simbólico y las significaciones que dentro de ella circulan, porque sería imposible comprender lo que fue, lo que es no entendiendo eso. Ver esto, analizarlo, “desmenuzarlo” permite apreciar que se puede ser un docente “(...) que puede actuar como preso o rehén de su tiempo, permanecer atrapado del circunstancial paradigma en vigencia, conformarse con lo políticamente correcto de cada época, o bien dar lugar, expresar y bregar por la institucionalización de otras realidades” (Frigerio, 2008, 8).

Sin embargo, despojarse de aquello que está instaurado y naturalizado, no es cosa sencilla para quienes trabajan a diario en las instituciones educativas, desaferrarse de lo dado como heredado, soltarlo, implica posicionarse desde otro lugar, dejarse permear por otras miradas, visibilizar discursos, palabras, hijas de tantas luchas y disputas, cargadas de significados, que “tejen” a unos y a otros, que hacen y construyen realidades, contextos, ver trasfondos políticos, económicos, sociales, más allá de lo meramente visible. Se trata de desafiar las construcciones discursivas, disputando significantes, y “(...) des-sedimentar, entonces, el sentido operativizado a través de su formato (...) para producir una



Revista del Observatorio Social sobre Empresas
Recuperadas y Autogestionadas, N°18, 2022, Buenos
Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la
Revista Deceducando N°7.



práctica política (Southwell, 2011, 77). Efectuar tal apuesta conlleva un “(...) atravesar la opacidad con la que inicialmente se nos presenta la dimensión institucional, penetrar la naturalidad que la resguarda. Ver aquello que no se está viendo, al menos todo el tiempo o “a primera vista”, se trata de tomar una posición que va más allá del organigrama, una posición en la que todos pueden “ver”-y donde, por supuesto, no todos ven lo mismo-y reponer en la escena institucional aquello que se opaca o invisibiliza por la propia dinámica del funcionamiento institucional” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017, 30-31).

Un segundo punto, tiene que ver con apreciar como la forma escolar que se tiene en la actualidad, no garantiza el derecho a la educación para todos/as y cada uno/a, lo que requiere de pensar otras formas de hacer escuelas, en las que no exista una reducción del sujeto a su situación económica o social, para visualizarlo como un igual, con derechos, posibilidades. Para esto, se necesita de una enseñanza basada en un acto de justicia, que implica no solo abrir paso al mundo cultural que precede a cada estudiante, sino asumir una responsabilidad como educadores/as para con ese sujeto de la educación, que por derecho debe acceder a lo heredado, a lo que le corresponde. Requiriendo, a su vez, de una pedagogía de la justicia (Martinis y Falkin, 2017), en el que se prioriza una escuela justa, que vela por la justa distribución de bienes simbólicos y culturales legados, que cuida al otro, procurando no producir ni reproducir el fracaso escolar que condena a niños/as adolescentes a diario, pujar ante retrocesos, que vela por tener un eje central el aprendizaje para organizar, alterar la escuela en función de ello, contemplando desarmar tiempos y espacios, que están completamente asociados históricamente a una relación pedagógica, organización de clase y del centro educativo, recursos, evaluación concreta. Y en ese encuadre, repensar, conceptualizaciones o nociones necesarias, como de qué infancia estoy hablando, qué entiendo por infancia, fundándolas a partir de una idea sustantiva “todo/a niño/a puede aprender” en tanto igual, para constituirse como sujeto político.

Un tercer punto, que se desprende de lo plasmado, tiene vínculo con el “aventurarse” a llevar adelante otros modos de hacer escuela, alterando la forma escolar, lo que se sintoniza con “producir un alter, que recupere al “otro”, colocándolo en la posibilidad” (Stevenazzi, 2017, 1) y “bajo esta óptica, deben rescatar la necesidad de atender y alterar, ciertos componentes, no necesariamente todos, de algo que ya viene aconteciendo, que ya se viene dando y que se encuentra profundamente arraigado en el ámbito escolar.” (Stevenazzi, 2017, 50). Se trata de, además de repensarse como docentes, atender a una escuela, que “invente lo (im) posible, que irrumpa lo dado, que apueste a propuestas que perforan las fronteras de la exclusión, que alteren los destinos anticipados, habiliten deseos postergados, en definitiva, que afirmen el sentido de la igualdad” (Martinis y Redondo, 2015, 19).



Y esto anterior implica, de cierta forma, que la escuela experimente pedagógicamente (Stevenazzi, 2020), restituyendo a niños/as “(...) la palabra, su protagonismo en las aulas, y hacer de la experiencia una posibilidad para la reconstrucción de alguna promesa pedagógica” (Grinberg, 2014, 304), ya que solo así se podrá “hacer la escuela un espacio de transmisión y producción de la cultura” (Grinberg, 2014, 304). Se trata de producir experimentaciones pedagógicas que apuestan a proyectos o propuestas que surgen desde la discusión y consenso, desde un ejercicio del poder colectivo, donde la cooperación prima, para obtener acciones posibles. Unas que se fundan sobre un trabajo basado en la incertidumbre constante que sus acciones desencadenan, en la práctica de otro modo de hacer escuela, en dónde las luchas se dan de forma continua, y dónde se está siendo sujetos producidos que “tejen” prácticas discursivas como prácticas de resistencia, sin conciencia total de lo producido, pero con una fuerte convicción de que ese discurso configurado es por lo que profundamente se lucha, tratando de dar paso a la no sumisión. En el marco del cual, docentes adquiere un rol protagónico, para pensar en las distintas alternativas pedagógicas junto con otros colegas que permitan la toma de esas decisiones, reflexiones, acciones dentro del quehacer educativo, transformándose en productores, hacedores de política desde el cotidiano escolar, entendiendo que existen “(...) capacidades de los individuos y de los colectivos para forjar los conocimientos, confrontar las autoridades y configurar las prácticas que los gobernarán en nombre de sus libertades y compromisos” (Rose, 2007, 146).

En un cuarto punto, podría enunciarse, a través de lo explicitado, la necesidad de repensar la tarea docente, el rol asumido, en este sentido, Khoan (2016, 83), plantea la pregunta “¿Qué es un maestro?”, interrogante que deben formularse docentes, para comprender que no es más que alguien que ayuda a un niño/a a encontrar lo que es, así como Simón Rodríguez ayudó a Thomas. Se trata de pensar en una “(...) educación general, popular o social, justamente (...) que integre el conocimiento y la vida, la que enseña a las gentes a vivir, lo que significa enseñar a las gentes a ser personas activas, animadas, autosuficientes” (Khoan, 2016, 84). Lo que permite la ruptura con los mandatos instaurados desde antaño con respecto al/la maestro/a, acercándose a un “maestro ignorante” como lo concibe Rancière (2018, 62), aquel que hace menos y a la vez más, el que no caerá en verificar lo que el niño/a ha encontrado, sino que encuentra buscando, aquel que busca que estudiantes prueben, actúen, narren lo que hicieron, hacen, y otorga medios para que se logre verificar la realidad de su accionar, prestando especial atención a lo que se dice, hace. Es, por tanto, otro/a maestro/a, uno que, apuesta a la búsqueda continua por parte de sus estudiantes, porque “(...) quien busca siempre encuentra. No necesariamente encuentra lo que busca, mucho menos lo que se debe encontrar. Pero encuentra algo



nuevo para relacionar con la cosa que él ya conoce (...). Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar” (Rancière, 2018, 65). Al momento de atravesar esto, es cuando se configura otra posición docente, porque se entra en un camino de incertidumbre, que recae sobre el “habitar un mundo con la mayor dignidad posible, en un mundo caracterizado por el carácter plural de la verdad, por el carácter construido de la realidad” (Larrosa, 2000, 29).

A partir de lo indicado, puede verse un quinto punto, el redescubrir como educadores/as “su capacidad de movilizarse en dirección a objetivos propios, porque la práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes” (Freire, 1997, 32). Lo cual significa, “(...) reconocer su índole política, luchar por la postura ético – democrática de acuerdo con el cual educadoras y educadores, que son políticos, se imponen (...)” (Freire, 1997, 42), porque construir política desde el cotidiano escolar (Stevenazzi, 2020), requiere, de un docente que apueste por pensar en un camino ético, pero fundamentalmente democrático, que permita verdaderamente que al otro, niño/a o joven, vea cómo se piensa, las razones de ese pensamiento, los sueños que se poseen, por los cuales se lucha, dando a su vez, pruebas de que se respetan las preferencias de ellos o ellas aunque se opongan a las de dicho docente. Y eso, debería suceder porque “(...) si la educación fuese neutra (...) apenas hablaríamos de equivocaciones, de errores, de inadecuaciones, de “obstáculos epistemológicos” en el proceso de conocimiento, que incluye enseñar y aprender” (Freire, 1997, 43), por ello, la práctica educativa, requiere de opciones, de rupturas, decisiones y en estar o ponerse en contra, a favor de los sueños. En ello, el verdadero desafío, está en moverse “más allá de consideraciones políticas externas y abordar la problemática de la (...) escuela desde una perspectiva pedagógica”. (Masschelein y Simons, 2018, 27), que necesita de un maestro/a que camine junto con sus estudiantes, que les haga “preguntas de un maestro ignorante para que ellos exploren toda la potencia de su inteligencia, (...) que no enseñe a caminar, pero que manda a caminar arbitrariamente, (...) que escuche a sus alumnos y se ocupe de que esa caminata sea hecha con atención” (Masschelein y Simons, 2018, 71).

Es esta recuperación de ese posicionamiento político, la que da paso al nacimiento de “un espacio de actuación pedagógica” Franzt (2001) en lo escolar, que “(...) exige de seus sujeitos e atores uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas, a respeito do qual precisam falar, argumentar e decidir” (Franzt, 2001, 243). Esto es parte, de la esencia propia de la cooperación, que tal como expone Ferreyra (2016), posee asociados que son partícipes de la actividad debido a intereses comunes, que aportan a la cooperativa su trabajo, en este caso a una organización específica, la



Revista del Observatorio Social sobre Empresas
Recuperadas y Autogestionadas, N°18, 2022, Buenos
Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la
Revista Deceducando N°7.



escuela, dónde todos tienen igualdad de derechos, voz y poder de decisión. Sin duda que se logra ello, a partir de la configuración de un centro que habilita la disputa, el disenter, la interacción, conversación, que trasciende las necesidades prácticas, de supervivencia o dramas sociales, como expresa Ball (1987). Es desde ese lugar que existe un “(...) pensar y conservar que instituyen unas modalidades que articulan y/o configuran la puesta en marcha de la vida cotidiana (...) como una práctica institucional y herramienta de trabajo instituida (...) habilita y trama “otro modo de hacer escuela”, traccionado por los sentidos pedagógicos que lo organizan (...)” (Redondo, 2018, 188). Y al mismo tiempo, un retorno a una postura arraigada a la autonomía, que habilita el fortalecimiento del trabajo pedagógico, la cooperación como práctica social que hace posible las discusiones de acciones, fundamentos para tomar conciencia de las diferentes dimensiones de lo educativo, de sus significaciones, para construir otros saberes, luchar por oportunidades, convirtiéndose en ese marco, en educadoras/es, aprendientes que escuchan, observan realidades, que apuestan por conocimientos totalmente circulantes dentro o fuera del ámbito escolar, concibiéndose como un igual, uno más en la defensa y conformación de un proyecto común que parte de la participación de todo el medio, para lograr construir un espacio público, abierto y de todos.

Un pasaje posible

A lo largo de este artículo, se da cuenta de la posibilidad existente de efectuar un pasaje desde posiciones docentes configuradas por medio de la forma escolar vigente, arraigadas a una alineación y heteronomía tal como las concibe Castoriadis (1997) es decir a la subordinación y conformismo, a la construcción de otras posiciones, a las que se le ha denominado cooperativas, esas que pueden establecerse entre docentes en la cotidianeidad de cada centro, para generar primero una interpelación mutua, un “nutrir” conjunto a partir del intercambio a fin de enhebrar saberes. Posiciones que se basan en un trabajo docente, que emana de una forma asociativa, cooperativa y grupal, que parte de la conformación de un “nosotros” para pensar dilemas, problemas comunes que acontecen a diario en las instituciones educativas, desde el cual se origina otra organización de estas, en la que todos y todas, los/as que cohabitan ese espacio público son protagonistas de una praxis colectiva para transformar lo que viene dado.

Es ese pasaje, el que recobra la cooperación en educación como sentido de acción, como un “movimiento” colectivo que rescata su poder instituyente, que se opone a una visión meramente individualista, plantea el desafío de la construcción de una fuerza social común y se constituye en un sujeto cooperativo, un otro que piensa, reflexiona, superando el plano personal. Y en ello, en tanto, se



encuentra el permitirse darse sus propias leyes, construir mediante un proceso de autonomía que se sustenta en la incertidumbre, en la igualdad como punto de partida (Rancière, 2018), la autogestión y en definitiva, la producción de una forma democrática, participativa en cuanto a la toma de decisiones, a partir de la que se visiona específicamente una coherencia entre lo que se piensa y hace.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2006). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. *Conferencia "Seminario permanente de investigación"*. Argentina: Escuela de Educación de la UdeSA. Recuperado de: <http://ispet17.com.ar/archivos/000-%20ALLIAUD.%20La%20biograf%C3%ADa%20escolar.PDF>
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Castoriadis, C. (2010). El imaginario social y la institución. Lo histórico social. En: Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad, (pp. 269-351). Argentina: Ensayo.
- Conde, S. (2018). *(De) construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde la perspectiva de justicia*. (Tesis de maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Dávila Hoyos, J. C y Vargas Cardoso, S. (2019). *Formación de un sujeto cooperativo desde la Educación Física*. (Trabajo de grado). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En: Grisoni, B. (1982). *Políticas de la filosofía*, (pp. 57-108). México: Fondo de la Cultura Económica.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. España: Gedisa.
- Escudero, Z; Martín, M y Rodríguez, C. (2018). Reflexiones sobre el formato escolar interpelado por la necesidad de jugar en la escuela. En: *Anuario Digital de Investigación Educativa*, n. 1, pp. 408- 417.
- Ferreyra, A. (2016). *Educación cooperativa: el caso del desarrollo del cooperativismo educacional y de las cooperativas escolares en la provincia de Córdoba 2005- 2015*. Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. En: *Sociologias*, N. 6, pp. 242-264.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Brasil: Paz y Tierra.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Argentina: Del Estante.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (comp.). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.



- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Argentina: Amorrortu.
- Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Khoan, W. O. (2016). *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Caracas: ediciones del Solar.
- Laclau, E y Mouffe, CH. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. España: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2000). Agamenón y su porquero: notas sobre la verdad, la realidad y los aparatos pedagógicos en la época del nihilismo. En: Tellez, M. (comp.) *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Argentina: Novedades Educativas.
- Martinis, P y Redondo, P. (2015). (comp.). *Inventar lo (im) posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Montevideo: Stella.
- Martinis, P y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En: Cristóforo, A; Martinis, P; Míguez, M.N y Viscardi, N. *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República
- Masschelein, J y Simons, M. (2018). Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. En: Larrosa, J (Ed.). *Elogio de la escuela*. Argentina: Miño y Dávila.
- Pineau, P. (2016). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: Pineau, P; Dussel, I y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, (pp. 27- 52). Buenos Aires: Paidós
- Peixoto de Albuquerque, P. (2004). Autogestión. En: Cattani, A. D. *La otra economía*. Buenos Aires: Altamira.
- Rancière. J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zozal.
- Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Rose, N. (2007). “¿La muerte de lo social? Re configuración del territorio de gobierno”. En: *Revista Argentina de Sociología*, año 5, n.8, pp. 111 – 150.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. En: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1. pp. 67-78.
- Southwell, M y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posiciones docentes: notas conceptuales y metodológicas. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI N° 11. pp. 1-25
- Stevenazzi, F. (2010). Las cooperativas de educación hacia la educación cooperativa. En: *Revista Estudios Cooperativos*, año 15, n.1, pp. 72-79.
- Stevenazzi, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa en el cotidiano. Experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo – Uruguay*. (Tesis doctoral). Argentina: Universidad de Entre Ríos.
- Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Montevideo: ediciones universitarias.
- Vassiliades, A. (2016). Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina. En: *Foro Educativo*, n. 27, pp. 121-140.



Revista del Observatorio Social sobre Empresas
Recuperadas y Autogestionadas, N°18, 2022, Buenos
Aires, Argentina. ISSN 1852-2718, en colaboración con la
Revista Deceducando N°7.



Vincent, G; Lahire, B y Thin, D. (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: Vincent, G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Tribia, L y De Jesús, P. (2004). Cooperación. En: Cattani, A. D. *La otra economía*. Buenos Aires: Altamira.