

# La concepción de *infancias* subyacente a lo escolar: aportes para reflexionar sobre la acción del preguntar

The conception of *childhoods* underlying schooling: contributions for reflecting on the action of questioning

Laura Beatriz Curbelo Varela\*

\* Doctoranda en Educación (Universidad de La Plata, Argentina). Magíster en Filosofía (Universidad de Girona) y en Educación (UNQ). Profesora de Filosofía (IPA, Uruguay). Especialista en infancias y educación inclusiva (Flasco y Universidad de Chile). Líneas de investigación: formación docente, prácticas pedagógicas reflexivas y aprendizaje activo. Experiencia en educación primaria, media, universitaria y formación magisterial.

✉ lauracurbelovarela@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9488-5273>

RECIBIDO: 16.7.2023

ACEPTADO: 11.11.2024

## Resumen

Este artículo explora los tipos de preguntas que hacen los formadores de docentes y su relación con el pensamiento crítico en la formación de maestros de educación primaria. Se centra en la concepción de *infancias* que influye en sus prácticas de preguntar, indagando cómo estas concepciones afectan su enfoque educativo. La investigación analiza el significado de *preguntar* para los formadores y cómo sus preguntas pueden fomentar el pensamiento crítico y la participación autónoma de los estudiantes. También se examinan los paradigmas educativos que sustentan la formación docente, considerando su conexión con pedagogías decoloniales e insurgentes.

**Palabras clave:** ciencias de la educación, investigación pedagógica, pensamiento crítico, formación de docentes, infancia.

## Abstract

This article explores the types of questions that teacher educators ask and their relationship to critical thinking in primary teacher education. It focuses on the conceptions of *childhoods* that influence their practices of asking, exploring how these conceptions affect their educational approach. The research analyses the meaning of questioning for trainers and how their questions can

foster critical thinking and autonomous student participation. It also examines the educational paradigms that underpin teacher education, considering their connection to decolonial and insurgent pedagogies.

**Keywords:** educational sciences, educational research, critical thinking, teacher education, childhood.

---

## Recorrido metodológico

Se tomó como unidad de análisis el conjunto de docentes de formación docente del área metropolitana de Montevideo (Uruguay). El trabajo está basado en un diseño crítico y en el muestreo intencional, no probabilístico, con heterogeneidad dentro de una misma población. Se utilizaron métodos cualitativos para las herramientas de recolección de datos —revisión de literatura, entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y observación participante— y la teoría fundamentada como estrategia de análisis. Encontramos que, en la mayoría de los casos, las prácticas de los docentes se enmarcan en una lógica paradigmática de la explicación, lógica de la desigualdad que, como tal, robustece la concepción de minoridad del estudiante y la de sabio del docente, con lo que se aleja de las notas características de un paradigma crítico.

## Construcción conceptual: ¿filosofía, educación, pedagogía?

Construir nuevas versiones y visiones problematizadas y críticas sobre la educación y especialmente en relación con la formación de educadores conlleva revisiones que por momentos tendrán un cariz más filosófico y en otros momentos se centrarán más en lo educativo o en lo pedagógico. Por estas razones, nuestro marco conceptual se fue construyendo en la conversación con diferentes autores y temáticas, mediante la multiplicidad, la complejidad y la diversidad de abordajes.

Entendemos que una reflexión sobre los procesos de formación de los docentes con un abordaje desde lo de(s)colonial, lo contrahegemónico y lo crítico —a partir de las preguntas— no debería encasillarse en ningún tipo de compartimento estanco ni área específica, ya que estos movimientos del pensar lo educativo van montados unos sobre otros, sin una demarcación exigida o exacta. Claramente, no se trata de una cuestión de límites, sino de una cuestión de fronteras. Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos

[...] de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a la memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial. (Walsh, 2017, pp. 24-25)

La *pregunta* pedagógica puede comprenderse como un dispositivo capaz de estimular el pensamiento crítico, en la medida en que por sí sola es capaz de echar a andar procesos de aprendizaje a partir de la curiosidad que se manifiesta en la interrogación. Podría decirse que la pregunta es una manifestación de un vivir curioso; por ello entendemos que existe una vinculación fuerte entre la acción de preguntar y el hecho educativo. Aprender a preguntar provoca y manifiesta la curiosidad que mueve a investigar, el amor por la sabiduría. La pregunta así pensada es filosófica.

Esta investigación se inscribe en un modo complejo de pensar la construcción de conocimientos y el saber, evitando divisiones disciplinarias en campos, buscando pensar necesariamente en múltiples realidades, dimensiones y problemáticas, en lo global y lo local, considerando la diversidad y la interdisciplinariedad. De este modo será posible pensar los ensambles complejos, las interacciones y retroalimentaciones entre partes y el todo, la esencia de los problemas esenciales (Morin, 1999).

Entendemos que una formación docente emancipatoria pretende visibilizar y defenderse de las marginalidades y las divisiones arbitrarias, se comprende que la fragmentación de los saberes contribuye a un tipo de subjetivación y a una concepción del sujeto de la educación que habitualmente se verá reflejada en las preguntas que los docentes hacen y se hacen.

Si los modos complejos de comprender la educación son siempre movimientos integradores que restituyen valor y dan sentido, podemos decir que este tipo de concepción de los procesos educativos posibilita una subjetivación positiva y genera una ruptura de la clásica lógica de la desigualdad intelectual en la que el estudiante es visto como carente y juzgado en relación con lo que no posee.

Esta subjetivación respetuosa se vincula directamente con una posición docente transformadora de las experiencias de los sujetos, a la vez que permite que se manifieste la imposibilidad de construirnos sin los otros, sin la alteridad. En cuanto sujetos que «están siendo» (Freire, 1970), se construyen junto a otros en ese tiempo espacio escolar que es un encuentro en diálogo con la alteridad. Esta alteridad puede ser un otro o toda una comunidad que indaga buscando construir un nuevo saber.

El otro con el que dialogo siempre es un otro que me desafía, no piensa lo mismo que yo. Es una novedad. Si pensara igual que yo, sería yo mismo y no aportaría a una

conversación que me motorizara a matizar mis ideas o a descartarlas. Este diálogo con lo diferente es conversación transdisciplinar que deconstruye y provoca nuevas maneras de ver y sentir, de vivir y ser en lo educativo.

Así, establecer límites entre lo educativo, lo pedagógico y lo filosófico es una tarea imposible, por lo que este trabajo se mueve en una frontera de convivencia que, como toda frontera, es inter, es trans, es entre, es territorio en común en el que las personas de manera singular se abren al mundo para aprenderlo y para enseñarlo. Ese mundo aprendido y enseñado se sostiene en los vínculos con otros.

El aprendiente y el enseñante situados, que responden a un contexto sociohistórico, no pueden pensarse desde una única disciplina, como tampoco es posible enseñar desde la parcela. La formación en educación es una cuestión que no resiste un enfoque disciplinar único.

La educación y la formación deben estar receptivas a los cambios; acompañarlos, sensibilizando, conociendo, promoviendo lo nuevo, generando actitudes críticas en los docentes hacia las formas de subjetivación que la escuela ofrece actualmente, otras que deberá incluir y las que la sociedad plantea. (Souto, 2017, p. 219)

## **La pregunta como manifestación y provocación del pensamiento crítico, creativo y ético**

Una de las categorías principales de nuestro problema de investigación es la noción de *pensamiento crítico*. Su desarrollo y su fomento a través de la educación tienen un doble cometido: el desarrollo personal y social de las personas. Pensar críticamente incide en la calidad de vida de las personas y en la calidad de las democracias que promueven.

Profundizar en su descripción como noción central de los procesos educativos y considerar a su vez sus implicancias para la vida de las personas y para las democracias permitirá reflexionar sobre cómo la dimensión crítica del pensar se vincula con el carácter ético-político del planteo y, en consecuencia, permite atrapar los vínculos entre las dimensiones ética y crítica, haciendo presente un análisis multidimensional.

La profundización en la dimensión crítica, que implicó no atender en este estudio las dimensiones creativas y éticas del pensar,<sup>1</sup> es una decisión tomada con la finalidad de una mayor comprensión y profundidad de análisis, nunca en un modo reduccionista o restringido.

---

1 Lipman (2016) define que las tres dimensiones transactivas del pensamiento son la crítica, la creativa y la ética.

## Las infancias como noción de desigualdad en la formación de maestros

Las lógicas de la desigualdad son tangibles en una enseñanza que apela exclusivamente a procesos de transmisión de información. Establecen que entre los docentes, sus alumnos y el conocimiento hay un vínculo que luego será reproducido por la sociedad toda. Esa sociedad pedagogizada entiende que hay relaciones de posesión y no posesión. En la relación pedagógica es el docente quien posee el conocimiento que deberá transmitir a sus estudiantes; se define así al estudiante por aquello que no tiene, o sea, por su relación de carencia con el conocimiento.

En tanto el profesor es definido por el saber, el estudiante lo es por el no saber. Es menos con relación al conocimiento, es menor. Por eso sostenemos que en los modos tradicionales de enseñar está presente la idea de *minorización de los sujetos de la educación*, aludiendo a la concepción de que todo aprendiente es menor (es menos) que su enseñante. En consecuencia, se considera de manera axiomática que el aprendiente alcanzará un nivel similar al del enseñante al terminar un proceso educativo basado en la transmisión de saberes y contenidos.

También en la formación de los maestros encontramos trazos fuertes de estas concepciones de *infancias* permeadas por el concepto de *minoridad*. Los maestros son formados para educar a unos niños que han sido pensados —de acuerdo con un patrón conceptual hegemónico— como seres inacabados que alcanzarán su completitud al crecer. Es común incluso escuchar que «niños y niñas son el futuro», lo que equivale claramente a quitarles entidad como presente.

En el mundo dividido de las inteligencias que plantea Rancière (2003), el más inteligente y capacitado enseña/muestra el mundo al menos inteligente. Esta concepción de enseñanza, que podemos hacer extensiva a la formación en educación, produce para el autor un «progreso del embrutecimiento». El estudiante ocupa el rol del infante, con independencia de la edad que tenga; ocupa el rol del explicado en esta lógica desigual del orden explicador y utilizará su inteligencia en atender la explicación y en procesar el duelo que le implica comprender que no comprende si no se le explica. En el futuro, él mismo podría transformarse en un explicador perfeccionado, lo que significa que será generador de mayores embrutecimientos, se perfeccionará (Leonardo Colella, 2020).

Se organiza de este modo la transmisión de determinados saberes que moldearán a las personas a través de lo que se les enseñará. Estos contenidos ofrecidos a los individuos permitirán clasificarlos y ordenarlos en ignorantes y no ignorantes, capaces e incapaces. Pero han sido colocados en el currículo como modo de sostener un *statu quo*; por ello difícilmente permitan develar cuáles son sus signos, representaciones, creencias, ideas, hegemonías y valores subyacentes.

Para Rancière (2003) es un mito pedagógico que la acción docente sea la que justifica que hayamos naturalizado un mundo dividido entre maduros e inmaduros, sabios e ignorantes, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (p. 21). La creencia en la desigualdad de las inteligencias es la verdadera causa de esta lógica y —al contrario de lo que habitualmente se cree— el autor sostiene que es el *explicador* quien necesita de la existencia del *incapaz* como inteligencia inferior para justificar su propia existencia; el explicador necesita explicar para existir.

Esta idea sobre las capacidades y modos de aprender atraviesa la vida de las personas y construye una sociedad pedagogizada con base en esas nociones de carencias y minorización. Es una lógica que se instala a partir de la explicación y que nos permite hipotetizar que podrían producirse nuevas formas subjetivantes si fuéramos capaces de romper con estas lógicas.

La pregunta se presenta como un dispositivo capaz de desplegar nuevas lógicas, especialmente si se trata de preguntas *honestizadas*<sup>2</sup> en las que hemos trabajado para provocar curiosidad, estimular el deseo de aprender y de indagar juntos. En el sentido epistémico, estas preguntas honestas provocan a aprender y a descubrir, pero además es necesario prestar atención a la construcción ética que estas preguntas generan al colocar al docente en una posición de ignorante, transformado en alguien que está dispuesto a indagar con su estudiante para responderlas. Así, el docente está subjetivando en una horizontalidad que comienza a mostrar trazos de una lógica igualitaria.

También la formación docente es una carrera graduada que presenta los contenidos de manera evolutiva y lineal, explicándolos. Responde y construye esta lógica que indica que así se aprende: hay necesidad de explicar para existir, y se explica desde ese lugar de desigualdad intelectual.

Sabemos que las infancias comprenden mucho más allá de las explicaciones que los referentes adultos ofrecen y que no se parecen a las representaciones que de ellas tiene el universo explicador. Hace tiempo que también entendimos que no siempre se aprende yendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, ni tampoco siempre de manera gradual. Los docentes piensan a los estudiantes magisteriales tan monocromática y monolíticamente como a los escolares, y de este modo se constituyen y conforman, considerándolos inferiores, minorizándolos. Se les ofrece cursar sus «carreras» a lo largo de un tiempo óptimo que ha sido estipulado y responde a la misma lógica.

Se espera que aquellos que eligen las carreras docentes puedan «darlo todo» (Abramowski, 2022). Este compromiso activo se pondrá de manifiesto si los estudiantes

---

2 Se trata de un neologismo que utilizamos para enfatizar el sentido pedagógico de pensar, planificar y formular preguntas cuya respuesta desconocemos, produciendo así un movimiento que alude a al significado de esta palabra en portugués y en gallego: «hacer digno, tornar honesto».

logran mantenerse adheridos al plan esperado y terminar su formación a tiempo y sin rezagos. Irán adquiriendo contenidos explicados de modo parcializado y asignaturista. Se los formará como docentes en la teoría y en la práctica como instancias formativas separadas, con la convicción de que luego unirán saberes y serán capaces de explicar mejor, perfeccionando y perpetuando el sentido embrutecedor del orden explicador. Lo descrito es una de las manifestaciones más claras de la incoherencia entre pensamiento y acción, ya que también resulta evidente que los docentes no quieren perpetuar el orden que sostienen en el hacer cotidiano.

¿Cuál es el engranaje en el que estamos los docentes en esta máquina de educar embrutecedora que —inscripta en las lógicas de la explicación— parece imposible de detener? ¿Podremos formularnos algunas preguntas que puedan des-sedimentar y des-embrutecer este aparato? ¿Es posible abandonar la explicación? ¿Es posible sustituir la explicación por preguntas?

En tanto la humanidad a lo largo de la historia ha ido valorando y queriendo a los niños y niñas, la pedagogía se fue constituyendo como una producción discursiva con el propósito de regular y comprender la circulación de saberes en el ámbito de lo escolar, teniendo además el cometido de conectar aquello que se enseña en el aula con el modelo social deseado. La propia pedagogía construye y configura teóricamente el concepto de infancia. En la Edad Media esta categorización por edades o por grado de dificultades para comprender no se hizo presente. Sin embargo, la escuela moderna sí categorizó y ubicó con claridad a las infancias separándolas de los adultos, organizándolas por niveles de acuerdo a criterios que también estableció la pedagogía.

Se trazaron así los rasgos de cómo debe ser y cómo debe enseñar la escuela, entendida como «el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez. Encerrarla topológicamente, corpóreamente, pero encerrarla también en las categorías que la pedagogía ha elaborado para resignificarla» (Baquero y Narodowski, 1994).

La infancia es el campo de saber que la pedagogía construye y que le otorga sentido a la disciplina educativa. Esta dialéctica retroalimenta conceptualmente a ambas; como si se tratara de un pasillo circular, va creando los modos de existencia que la escuela concibe para las infancias: silencio, desconocimiento y marginalidad.

Más adelante, la Convención Internacional por los Derechos del Niño (1989) garantizó el derecho de los niños a expresar su opinión libremente y tener la oportunidad de ser escuchados (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2006). La pedagogía y la escuela comenzaron a verse interpeladas. Dado que la educación parece ser un elemento constitutivo de la niñez, deberá encontrar formas de que lo escolar garantice esos derechos.

Aparecen la participación y la consideración de las opiniones de niñas y niños como elementos a tener en cuenta. Adicionalmente, la escucha se constituye como un reconocimiento de la voz, las ideas y de lo que otras y otros tienen para decir. Con el

lugar que otorguemos a la escucha en nuestras prácticas de enseñanza mostramos qué valor les estamos reconociendo a los otros y a sus pensamientos.

Las voces y autorías de las infancias adquieren un lugar relevante; comienza a entenderse que este lugar, dado a niñas y niños y el reconocimiento de su agencia en la construcción de su propio pensamiento, desnuda nuestra posición y nuestro modo de ser educadores. Entonces, la pregunta como acción práctica docente abre el diálogo, permite la construcción colectiva y propone investigar. Por ello implica un reconocimiento de la otredad, que es de por sí un posicionamiento en relación con el valor que *a priori* se otorga a la opinión del otro. Solo desatendemos las opiniones e ideas de quienes no dirán algo valioso.

De este modo, la escucha pone de manifiesto la concepción que tienen los docentes sobre lo que las infancias son capaces de hacer. Es también una acción práctica docente que de forma transparente muestra qué lugar se les otorga a los aprendientes. Su ausencia o su exigencia autoritaria desnuda la condición de minoridad dada a los aprendientes.

## Ser maestra es ser pregunta

«Ser maestro es sentirse maestro» y «nuestra carrera es vocacional» son algunos de los postulados que aparecen como marcas fundacionales del magisterio; construyen en el imaginario y en los institutos normales un sello en las características que debiera poseer todo aquel que será considerado un buen maestro. Tener estas características y poder ejercer la docencia desde el compromiso y el entusiasmo y la vocación forman parte del petitorio presente en el discurso institucional. Se ha naturalizado y sedimentado la idea de que el maestro debe «darlo todo». (Abramowski, 2022)

Así, los docentes asumen naturalmente que deben trabajar fuera de hora en tareas tales como su formación o la planificación y la evaluación. Además, todas sus tareas deben ser realizadas en el amor por los niños y su profesión, mandato que el proyecto normalista hegemónico da al magisterio y del que no puede desapegarse un buen maestro al transitar el ejercicio de la docencia (Abramowski, 2022).

Los formadores de maestros también naturalizamos este petitorio y no solo recibimos y asumimos este mandato, sino que también entendemos que es «lo que se espera» de un estudiante de magisterio y de un maestro con relación a sus características emocionales, afectivas y vocacionales, y a qué debe y qué no debe hacer un «buen maestro».

La escuela —proyecto de la modernidad—, en cuanto primer espacio político público habitado por las infancias, asume el encargo de educar a los individuos que sostendrán el ágora civilizada y ordenada, para lo que traslada el requerimiento de formación de maestros. De algún modo el sistema garantiza que lleguen a la escuela los maestros que la máquina de educar necesita como si se tratara de engranajes perfectos (Pineau, 2001).

La formación docente canaliza el pedido formativo magisterial y estructura una educación apropiada para las polis modernas. Parafraseando a Pineau (2001) en *¿Por qué triunfó la escuela?*, así como la modernidad dijo «Esto es educación» y la escuela respondió «Yo me ocupo», cuando pensamos en formar a los maestros aparecen la institución de formación en educación, que se presenta para decir «Yo me ocupo» y llevar a cabo la formación magisterial con un alto grado de compromiso emocional en la asunción de la tarea de educar a las nuevas generaciones.

Convencido de que sin su vocación y entusiasmo esta tarea titánica no será posible, el magisterio carga sobre sus hombros esta altísima exigencia emocional y acepta su proceso formativo sin demasiados cuestionamientos, produciendo así la verdadera educación emocional de la que deberíamos hablar.

Esta exigencia al maestro es extremadamente peligrosa porque contribuye a la construcción de escenarios que no promueven la formación académica, ni la investigación, ni la profesionalización, sino la búsqueda y el logro de determinadas actitudes emocionales que se presentan como suficientes en sí mismas para constituir el ser maestro, dejando claro que su «cultivo» hace que un buen maestro llegue a ser excelente.

Una de las preguntas que nos atraviesan es justamente si es posible desmontar y des-sedimentar este discurso que territorializa las prácticas y logra que cada maestro se exija «darlo todo» con un amor incondicional, aunque se enuncia inscripto en las pedagogías críticas, poscríticas y de(s)colonizadoras.

¿El ejercicio reflexivo de la pregunta pedagógica puede constituirse como una básica e incipiente estrategia contrahegemónica? Es posible pensar la pregunta —especialmente la pregunta volcada sobre nuestras propias prácticas— como una herramienta que permite disminuir la brecha entre discurso, pensamiento y acción. La pregunta reflexiva sobre nuestras acciones pedagógicas podría reposicionarnos en nuestra práctica de enseñanza recolocando el vínculo con las infancias, porque preguntar es diálogo, y con el saber, porque preguntar es ignorar, entonces no es «darlo todo».

Resulta interesante observar cómo esta noción del maestro que ama a los niños y a la escuela comienza a velar otros aspectos presentes en la institución educativa hoy, especialmente en países como el nuestro, en el que comienza a tomar forma la propuesta de integrar al currículo la llamada «educación emocional»; propuestas en las cuales es posible develar rápidamente que se trata de modelos educativos centrados en los

clásicos disciplinamientos y que colocan la problemática educativa en manos de los sujetos educativos. Se olvida así que la institución debería dar acogida y cuidado, cobijar, y que para ello debe contar con recursos materiales y simbólicos. No es posible que los individuos suplanten mágicamente lo que la institución no hace. Se desplaza al plano individual algo que debería ser colectivo, olvidando las condiciones de producción de este fenómeno.

## **Perspectiva pedagógica desde Filosofía para Niños: la pregunta docente**

Filosofía para Niños es una propuesta pedagógica basada en la filosofía desarrollada por el profesor norteamericano Matthew Lipman, quien, habiendo observado las dificultades presentes en los modos de pensar de sus estudiantes universitarios, decidió desarrollar este programa sobre la base de que, *si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos*. Su programa resulta interesante para este trabajo porque se aleja de una educación tradicional expositiva y propone el diálogo como contrapartida a las clases magistrales expositivas. En ese sentido, no reproduce un orden de autoridad jerárquico con una lógica de desigualdad, sino que propone la creación de comunidades de indagación en las que el docente necesita provocar la investigación a partir de la pregunta, y para ello conduce el diálogo con rigor académico y horizontalidad en los vínculos.

Estas comunidades de indagación serán espacios vivenciales en los que se indaga, se descubre, se clarifica y se comparte el pensar. Son territorio de aprendizaje de bajo riesgo, en el que circulan saberes y priman el cuidado de las ideas y el respeto por las personas. Lipman propone transformar el aula en un espacio de puesta en común, de pensar compartido. Será a través del diálogo que se estimule el pensamiento crítico, creativo y ético (Lipman et al., 1992; Lipman, 1998).

El rol del docente es exactamente ese: el de un preguntador que inquieta, que aguijonea en la búsqueda de verdades que sabe inalcanzables porque no hay contenidos indiscutibles. Al preguntar y preguntarse pone en juego su razonabilidad de humano que piensa y se piensa, así como también su reflexividad docente. Su rol de mediador en una comunidad de indagación es acompañar a otros a pensar y pensarse en un territorio de lo colectivo, orientado hacia maneras sujetas a las reglas de la lógica y hacia contenidos no dogmáticos, en todos los casos pensando juntos.

En el marco de esta propuesta pedagógica, se entiende que el educador no posee el saber o un conocimiento que transmitir, sino que se propone acompañar en el camino

de búsqueda desde la ignorancia compartida (García Moriyón, 2010). Este docente preguntador del aula de Filosofía para Niños piensa su rol en un lugar diferente y orienta a pensar desde la alteridad, a percibir al otro en una escucha activa y atenta. Comprende que ese otro es la única oportunidad de aprendizaje, porque el otro personaliza la novedad. El otro y su palabra serán los que deben ser aprehendidos; hay en ello una postura ético-política de reconocimiento.

En la propuesta pedagógica de Matthew Lipman, los niños son considerados filósofos por naturaleza: piensan por sí mismos de manera autónoma e integran comunidades de diálogo que potencian y acompañan ese pensar. Para el autor, la educación debe ser un proceso libre que se produce dentro de una comunidad de investigación. En este proceso el educador o maestro es un guía o moderador que indaga junto con los niños y niñas, dialogando.

El diálogo es construcción colectiva. No es una transmisión ni llega a un objetivo previamente establecido por el maestro, sino que debe ir hacia los puntos de interés a los que lo conduzcan los niños y niñas; por eso es vivencia de comunicación. A la vez, es recurso y método: funciona como herramienta para clarificar ideas, promover la tolerancia y la convivencia pacífica y es promotor del desarrollo del pensamiento multidimensional.

Estas definiciones sobre lo que ocurre en el diálogo y qué tipo de pensamiento y autonomías se generan durante los procesos dialógicos muestran con claridad que la concepción difiere radicalmente de posturas en las que los niños son depositarios de información. En Filosofía para Niños se producen otras subjetivaciones, porque se parte de la noción de que los niños son capaces de investigar y comprender las preguntas; no son sujetos pasivos receptores del mundo adulto y de las explicaciones adultas, sino que pueden —junto con el adulto— indagar curiosamente y así construir parte de sus aprendizajes.

Este modelo pedagógico está alineado con la postura freireana de emancipación y humanización. En una comunidad dialógica los niños *están siendo* más humanos. No solamente construyen humanidad, sino que se construyen como humanos con agencia, con voz propia, y a medida que el ejercicio dialógico se acrecienta niños y niñas *son más* humanos, se humanizan, despliegan modos de estar en el mundo autónomos, construyen otros mundos posibles.

De este modo, el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual «los argumentos de la autoridad» ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el *estar siendo* con las libertades y no contra ellas. (Freire, 1970, p. 47)

Desde esa idea de comunidades de indagación y desde esta posición del docente como preguntador, se entiende que la *pregunta* es una de las ventanas que permitirán vislumbrar la complejidad del posicionamiento de los educadores con relación a algunas categorías pedagógicas, como aprendizaje, educación, enseñanza, infancias, rol docente, *ethos* creativo, comunidad de indagación educativa. Por eso se la considera una apertura, un intersticio que permite entrever cuáles son las concepciones docentes en torno a esas categorías.

Volviendo a Freire (1970), preguntar para motorizar el diálogo es instalar el espacio de la palabra y de la agencia de las infancias; es permitir las autorías otras, considerando que, además, se trata de una autoría polifónica. Encontramos que este espacio de palabra, esta concepción de infancias y estos modos de preguntar crean situaciones nuevas que provocan una superación de la antigua situación y de los antiguos procesos de subjetivación. En ello, tanto el docente como el estudiante están luchando por el ser más (p. 14), en un primerísimo paso por generar emancipación y —por ello— humanización, reconocimiento.

## La pregunta como provocación a pensar críticamente

Si la concepción de infancias, de docencia y de educación pueden ser manifestadas a través de las preguntas que realizamos en el aula, especialmente cuando estas preguntas son expresiones honestas de auténtica curiosidad y conducen a la indagación como modo de construir pensamiento colectivo, entonces son una clave que merece ser estudiada en detalle, para comprender cómo formular preguntas que sostengan y potencien estos procesos.

Las preguntas pedagógicas, entendidas como acciones didácticas que son organizadas por el enseñante decidiendo cómo, por qué, para qué, en qué momento y con qué sentido preguntar, tienen la finalidad de educar, pero podrían llegar a obtener los aprendizajes tanto por su formulación como por su intención.

Las preguntas idealmente son una apertura al mundo reflexivo, permiten que enseñantes y aprendientes construyan saberes indagando y dan batalla a aquello que pretende presentarse como respuesta o conclusión. En este trabajo, la *pregunta pedagógica* alimenta la curiosidad de docentes y estudiantes, y la propia pregunta será atravesada por otras preguntas que despliegan reflexión sobre las propias prácticas docentes. Un docente reflexivo se preguntará por sus preguntas, imbricando aquí lo metacognitivo y lo cognitivo de las preguntas. La acción de preguntar es también reflexionada a través de preguntas.

Por ello, la pregunta es una forma de pensamiento que habita y habilita la dimensión crítica y creativa del pensar. Preguntar es interpelar lo aceptado como válido. Da paso a una actitud crítica. Erosiona lo naturalizado.

## La noción de *infancias* en el ámbito escolar

¿Qué es un niño? ¿Cómo piensan los docentes a la infancia? ¿Se debe hablar de *infancia* o de *infancias*? ¿Qué supuestos implícitos sobre las infancias subyacen en los actos pedagógicos? ¿Cómo se pregunta a los niños? Explorar las ideas de los docentes y las de los estudiantes magisteriales sobre este tema ha permitido percibir la necesidad de recorrer juntos algunos caminos de indagación.

Pensar las infancias desde un paradigma de derechos y desde una perspectiva interseccional requiere un abordaje multidisciplinar en el que convergen la psicología, la sociología, la ética, las políticas públicas. Estas miradas más abarcadoras abonarán posturas pedagógicas que entienden a las infancias como agencia y a la educación como práctica cultural performativa y formativa. Por ello comprenden, además, que esta misma concepción debe hacerse presente en la formación en educación y en las subjetivaciones que allí se construyen y promueven.

Las clases centradas en la exposición explicadora del formador de maestros confirman una concepción epocal que permite observar la subordinación estudiantil a un aprendizaje que proviene siempre del mundo adulto. Más allá de la edad que tengan las personas, el explicador explica el mundo adulto y el alumno recibe ese mundo explicado. Es prácticamente imposible conectar este modo de enseñar con aprendizajes que transformen, que promuevan la capacidad de elegir de las personas y la posibilidad de construir nuevos mundos, nuevas culturas. Los viejos exigen que primero los nuevos existan como explicados para luego darles voz.

Actualmente las pedagogías, atravesadas por estas concepciones, proponen movernos de la idea de *niño centro* (de la actividad educativa desarrollada, planificada e ideada por adultos) a la de *infancias agencia* o, lo que es lo mismo, *niño actor social*, cambio que requiere reconocer que los niños pueden contribuir (de manera activa) a la definición de las situaciones sociales que viven. Las nuevas concepciones de *lo infantil* mueven el eje de la postura educativa —ante una infancia devaluada, constituida por niños deficitarios a los que hay que mejorar a través de la educación— hacia un universo en que las infancias son lo deseable, lo correcto, lo que está bien.

Según esta concepción paradigmática, los niños son habitantes deseados del universo de lo escolar, son un aspiracional, porque las infancias son admiradas y cuidadas. Es la infancia la que, desapegada de viejos imaginarios, construye nuevos modos de ha-

bitar la escuela y lo hace desde la búsqueda plena de curiosidad, de indagación, de alegría. Este estado infantil no responde a la edad de las personas, sino a una agencia lúdica, curiosa, activa, interesada por conocer. Con ella entran a la escuela aquellas características que se requieren para aprender el mundo, para preguntar al mundo, y se renueva la infantilización positiva del mundo escolar en el sentido que deseamos, que es exactamente el sentido contrario al de las infancias normalizadas, quietas, tranquilas, sentadas, escribiendo en cuadernos de doble raya.

El niño teórico de la pedagogía no existe como niño real. El *niño normal*, desespacializado y descontextualizado, dista mucho del niño corpóreo, el *de verdad*, que asiste a una escuela. Esa concepción estandarizada que guía nuestro accionar docente y determina prototipos aspiracionales de infancias, de educación, de escuela orienta procesos normalizadores que terminan operando como modelos ideales que, sin embargo, determinan cómo debemos educar para que se cumpla el cometido de llegar a ser lo que *realmente* son (Llobet, 2017).

¿Cómo pensamos los aprendizajes escolares? Este sería otro ángulo desde el que observar la participación de niñas y niños, así como las oportunidades que los maestros y maestras dan y se dan para dialogar con las infancias y permitir que ellas muestren sus procesos e intereses.

Hemos señalado que el aprendizaje se produce durante la escucha; por ello podría decirse que el momento de aprender es el del diálogo auténtico. En la relación pedagógica es necesario escuchar para aprender; si desde el universo adultocentrado no se escucha a los niños, es porque se cree que no tienen un saber que pueda ser un aporte para el aprendizaje.

La pregunta es una apertura a ese diálogo, además de un reconocimiento de interlocución. Las preguntas que circulan en las aulas son indicadores capaces de mostrar cuál es la concepción de *infancias* subyacente al vínculo pedagógico que se establece. Es evidente que las preguntas cerradas, no auténticas, retóricas, deshonestas —en el sentido de que ya conocemos sus respuestas— no muestran aprecio por la capacidad ni la autonomía de niños y niñas para generar ni para hacer circular saberes. Este tipo de preguntas no son «buenas preguntas» (Anijovich, 2009) para hacer pensar y se dirigen a personas que no son consideradas interesantes, o al menos no lo suficiente como para ofrecerles un espacio de expresión auténtica a través de preguntas honestas.

Los niños no tienen libertad de ingreso ni de salida al dispositivo escolar; por eso la escuela se considera una institución de encierro. Para Ricardo Baquero (Conectate ICIEC-UEPC, 2019), esta institución de encierro interroga a las infancias de manera similar a como lo hace la institución psiquiátrica y la institución judicial o policial, que preguntan sobre lo que ya saben con la única finalidad de determinar la inocencia o el grado de demencia, según el caso. La escuela pregunta porque sospecha de la ignorancia de las infancias; interroga para comprobar si se adquirió un contenido, y lo hace así

cuando enseña y también cuando evalúa. Este modo de preguntar no es habilitante de la producción de conocimientos, no promueve la búsqueda creativa de respuestas novedosas ni motiva la participación.

Un concepto útil para refinar la comprensión de la participación infantil, en el marco de la teoría de la ciudadanía de las infancias, es el concepto de *agencia*, que se basa en la idea de Giddens (1995) sobre la dualidad de la estructura social y en la de Bourdieu et al. (1977) sobre la reproducción cultural. La reproducción y producción de la infancia, unidas a la naturaleza constitutiva de la acción social y a la agencia infantil potencialmente derivada de ella, habilitan a reinterpretar la participación infantil como la capacidad de las infancias de plantear nuevas perspectivas en las relaciones sociales de las que participan, a través de la capacidad transformadora de su acción. La escuela, vista como ese espacio social de participación infantil, solo puede enriquecerse en la medida en que se capacite y forme para reconocer las infancias como agencia.

La escuela es vida (Dewey, 1997). Aspectos cruciales de la vida de los niños ocurren en la institución educativa. Al considerar al niño como pobre, vulnerable y desigual, se disminuye la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía infantil y, concomitantemente, su agencia decrece hasta desaparecer, aumentando el riesgo de ser absolutamente silenciados. Estas representaciones que el mundo adulto hace de las posibilidades infantiles determinan —entre muchas otras cosas— las políticas sociales y definen mediante la interpretación cuáles son los intereses y necesidades, traducen voces que no han sido escuchadas ni interrogadas auténticamente, a partir de sesudos análisis de manifestaciones silenciosas de la vida infantil. *Enunciar en nombre de* es una de las tensiones centrales y estructurales de la ciudadanía infantil.

Romper este circuito de asunción de *minoridad* del aprendiente requiere trabajar en una horizontalidad potenciadora de las subjetividades en el encuentro pedagógico. Poner en movimiento y cuestionamiento las palabras y los discursos, reactivar los sedimentos es una vocación ranceriana. *El maestro ignorante* (Rancière, 2003) permite pensar las lógicas presentes en la desigualdad y en los autoritarismos, recorriendo un camino emancipatorio con la construcción subjetivante de una relación maestro-alumno que sostiene la igualdad de las inteligencias, en la que «cada uno arriesgue su propio recorrido sin completarse ilusoriamente en el saber y poder del otro. Sin complejos ni imágenes a semejanza» (Greco, 2015, p. 69).

Si se asume, con la autora, que tanto la autoridad redistribuida en este principio de horizontalidad como las concepciones que generan las condiciones de igualdad son las que permiten romper con los sedimentos, entonces puede pensarse en los modos *otros* de construir unas biografías escolares *otras* que permitan *otras* modalidades de construir docencia, unas que estén despojadas de lo hegemónico, que no pierdan de vista al *niño agencia* como fin y principio de todo acto educativo —se desarrolle este

dentro de un ámbito de formación docente o en el campo de cualquier otra profesión que produzca infancias—.

Las palabras, en especial aquellas que se visten de preguntas, y sus formas de circulación en el ámbito escolar son constructoras de subjetividades y son fundantes de relaciones intersubjetivas. Construyen el lugar del semejante, crean lazos, hacen que lo que pasa sea algo que les pase a todos, generan significados, promueven el encuentro con el sentido desde la propia experiencia. Dar la palabra es reconocer derechos y es visitar los modos de construir escuela a partir del reconocimiento y la validación de la otredad ocupada por un niño, una niña, un futuro maestro o maestra.

Educar ya no es exclusivamente un acto pedagógico. Es principalmente el acto político del encuentro con otros, propiciado por el educador/artesano de momentos, para construir entre todos, de manera activa y participativa.

Hay ciertos dispositivos de formación que parecen potentes para regular las prácticas formativas desde estas perspectivas, en tanto articulan teoría y práctica, pensamiento y acción, sin dejar de lado el compromiso y la confianza que la mejora o artesanía requieren, además del dominio de las habilidades técnicas. El trabajo colaborativo unido a la reflexión, al pensamiento y a la imaginación tanto como a la producción de saber son componentes que enriquecen los procesos de formación y al hacerlo ponen en valor la tarea de enseñar y a quienes cotidianamente la realizan. Las decisiones políticas que se tomen sobre la formación de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones no son inocuas respecto de las prácticas pedagógicas, como tampoco estas lo son de los compromisos políticos que se asuman. (Alliaud, 2018, p. 291)

La construcción de espacios de participación no es solo una manera de enseñar a participar, sino también una forma de enseñar a construir estos espacios como dispositivos de educación ciudadana, activando las habilidades necesarias para reflexionar sobre qué significa participar y cómo se puede promover una participación de autonomía creciente entre los docentes y entre las infancias.

## **Algunas reflexiones de cierre**

Esta investigación recorrió distintos lugares del hecho educativo, revisándolo desde la perspectiva de la enseñanza, de la de la educación, del rol docente, del pensamiento, del acompañamiento para su desarrollo y de la construcción de subjetividades. Se procuró inquietar en relación con algunas aceptaciones y naturalizaciones presentes

en las prácticas y los formatos escolares. Analizando un dispositivo omnipresente y básico como es la pregunta, sus características y peculiaridades, intentamos encontrar algunos indicadores de reflexividad, especialmente aquellos que vinculen al pensar crítico.

Hallamos que, si el mundo adulto fuera capaz de tratar a los niños y niñas simplemente como personas, sin asignarles minoridades, sin ser injusto epistémicamente con ellas (Fricker, 2017), se podrían construir espacios y tiempos escolares menos violentos con las infancias y ofrecer tramas de experiencia no violenta, no expulsiva, en vez de tomar decisiones que sostienen y mantienen un sistema social que alimenta la concepción de su incapacidad epistémica.

La violencia y la injusticia epistémica son claves en el soporte de concepciones como el racismo y el machismo. Vigorizar conceptualmente la idea de *infancias* y habilitar espacios de empoderamiento para los sujetos que transitan la infancia requiere analizar y colocar la mirada en las formas de violencia menos evidentes que recaen sobre ellas, que muchas veces se enmascaran como prácticas de cuidado o protección —como se hizo/hace con las mujeres—, y que son propias de las heteronomías y las hegemonías, como lo es en este caso el adultocentrismo.

La pregunta como acción práctica de enseñanza es un camino para devolver a las infancias su voz y su lugar dentro de la razonabilidad humana: no serán más humanos cuando crezcan, ya son lo suficientemente humanos. Se hace necesario permitirles habitar el ámbito escolar en su condición esencial.

## Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2022). «Darlo todo»: La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En L. Anapio y C. Hammerschmidt (Coords.), *Políticas, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383-404). Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/02/Politica-afectos-identidades-1.pdf>
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa (Brasil)*, 13(2), 278-293.
- Anijovich, R. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (vol. 1). Aique Educación.
- Baquero, R., y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de La Educación IICE*, 3(4), 2-10.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., y Nice, R. (1977). *Educación, sociedad y cultura*. Sage.
- Conectate ICIEC-UEPC. (2019, 31 de octubre). *Entrevista a Ricardo Baquero*. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=1QrzNA\\_i1Mc](https://www.youtube.com/watch?v=1QrzNA_i1Mc)
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. Universidad de León.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Lápiz Rebelde.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- García Moriyón, F. (2010). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *Hacer: Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (2), 15-40.
- Giddens, A. (1995). La teoría de la estructuración (pp. 5-15). *Cuadernos de Sociología*, 6.
- Greco, M. B. (2015). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. H. S. Ediciones.
- Leonardo Colella. (2020, 21 de diciembre). *Rancière - El maestro ignorante: Emancipación vs. explicación P3*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wB086trzi-A>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (vol. 1, 2.ª ed.).
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula* (vol. 31). Ediciones de la Torre.
- Llobet, A. (2017). *Clase III: Infancias, políticas y derechos*. (Inédito). Diplomado Educación, Infancia y Pedagogía, Flacso.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Convergencias y divergencias. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (vol. 1). Abya Yala.