

MANUAL DE PREGUNTAS **INCÓMODAS**

despistando a quien pretende enseñar

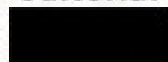
Una publicación de Editorial xxxxxxxxx



"El libro es la herramienta
más eficaz que ha logrado crear
el hombre para ir logrando,
paulatinamente, su propio
perfeccionamiento"



editorial



ISBN 978-987-1234-56-7



9 789871 234567

MANUAL DE PREGUNTAS INCÓMODAS

despistando a quien pretende enseñar

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



Prólogo

Ya sabés que algo no cierra.

Lo sabés cuando una conversación interesante termina porque sonó el timbre.

Lo sabés cuando corregís una palabra y, mientras la marcás en rojo, te preguntás si realmente estaba mal.

Lo sabés cuando alguien dice: *"Siempre se hizo así."*

Y, sin embargo, bajás la mano.

No porque no tengas una pregunta.

Porque aprendiste que hay preguntas que incomodan.

Preguntas que desordenan una reunión.

Que hacen perder tiempo.

Que obligan a revisar decisiones que hace años nadie revisa.

Con el tiempo uno aprende a guardárselas.

Y la escuela también.

Este libro nació de esas preguntas.

No para responderlas todas. Ni siquiera para responder la mayoría.

Sólo para hacerles un poco de lugar.

Porque las preguntas también necesitan permiso.

No hace falta tener coraje. Alcanza con tener una pregunta incómoda guardada en el bolsillo.

Y una vez que una pregunta encuentra lugar, el recorrido abandona el orden esperado.

Entrá por donde quieras: de principio a fin o por la pregunta que hoy te persigue. Volvé sobre una página. Discutí otra. Subrayá un párrafo. Tachá una idea, si hace falta. Porque este libro no fue escrito para ser consumido. Fue escrito para ser **apropiado**.

Porque muchas de las cosas que hoy nos parecen naturales —el timbre, las notas, algunas reglas, los mapas, incluso la idea de que hay palabras "correctas" y otras que parecen valer menos, como *laburo* o *wachín*— no nacieron con la escuela.

Alguien las imaginó.

Alguien las discutió.

Alguien decidió que tenían sentido.

Y si fueron decisiones, también pueden volver a discutirse.

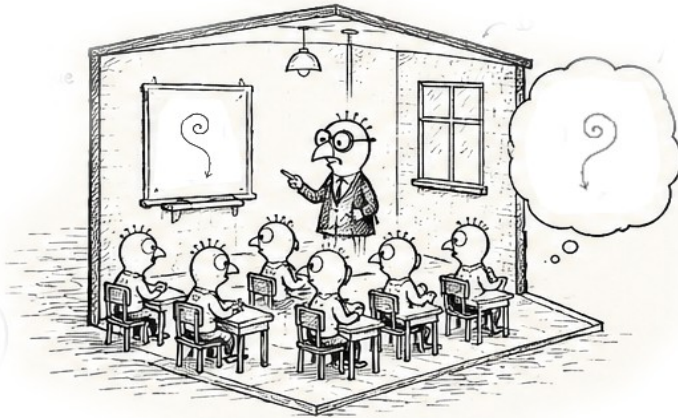
No para destruir lo que existe.

Sino para distinguir qué seguimos sosteniendo porque todavía vale la pena... y qué seguimos sosteniendo simplemente porque nos acostumbramos.

Si alguna de estas páginas consigue que mires una práctica conocida como si fuera la primera vez, este libro habrá cumplido su trabajo.

Si ya te sentaste en el banco del fondo, ponete cómodo.

Podés empezar a levantar la mano para preguntar.



CUADERNO I

¿Es natural?

1 — La W en la pared

Llego temprano, antes del primer timbre. La ventana está entreabierta y todavía flota el polvo de tiza de la clase anterior. En la pared, sobre el pizarrón, cuelga el mismo abecedario de siempre, un poco descolorido por el sol de la tarde.

Un chico entra corriendo, deja la mochila en cualquier lado y se queda mirando las letras, como si las viera por primera vez.

—Seño, ¿para qué sirve la W? Nunca la usamos.

Me quedo pensando la respuesta.

Archivo. *En español, la W llegó tarde y de visita. Se usó primero para transcribir palabras venidas de otras lenguas: wagneriano, kiwi, whisky. Durante siglos, el abecedario funcionó perfectamente sin ella.*

Y sin embargo ahí está, entre la V y la X, ocupando un lugar fijo, como si siempre hubiera pertenecido a la familia.

¿Qué significa que una letra “pertenezca” a un idioma?

¿Alguien decide eso, o simplemente ocurre con el uso?

Si la W entró por necesidad, ¿qué otras letras podrían salir por falta de ella?

El chico ya se olvidó de la pregunta. Agarra el cuaderno y copia la fecha. Yo me quedo mirando la W un rato más.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

2 — ¡Qué grande, Groenlandia!

El planisferio ocupa toda la pared del fondo, enrollado en los bordes por los años. Antes de empezar Sociales, una alumna se acerca a mirarlo de cerca. Apoya el dedo sobre Groenlandia.

—¿Groenlandia es más grande que toda Sudamérica?

Le digo que no, que es apariencia del mapa.

—Entonces, ¿por qué se ve así?

Le cuento que hace más de cuatrocientos años, un cartógrafo llamado Gerardo Mercator diseñó una proyección para que los barcos pudieran trazar rutas rectas sobre el mar. Funcionaba para navegar. Pero cuanto más lejos del ecuador, más se agrandaban los territorios.

La alumna vuelve a mirar Groenlandia.

Yo también.

Después miro el ecuador. Los dos ceros que deberían ordenar el mapa. Hay algo extraño. Si uno toma esos dos puntos como centro, el mundo no queda tan centrado como parece.

¿Quién decidió dónde poner el medio de la esfera?

Pienso en Greenwich.

¿Por qué Greenwich y no el c... del mundo?

Me río solo. No sería una buena pregunta para hacer en voz alta.

También pienso en Europa, tan grande en este mapa. En África, en América del Sur, empujadas hacia los bordes, como si también hubiera una manera correcta de ocupar el mundo.

Tal vez un mapa no solamente muestra dónde están las cosas. También decide desde dónde mirarlas.

En algún estante de la biblioteca hay un atlas viejo con el mismo mapa, repetido durante años.

La alumna vuelve a su banco. No dice nada más. Pero antes de sentarse mira una vez más el mapa, como si ya no pudiera confiar del todo en él.

¿Por qué seguimos usando un mapa pensado para navegar, en un aula donde nadie va a trazar una ruta marítima?

¿Qué mensaje recibe, sin saberlo, quien crece mirando ese mapa todos los días?

¿Existen otros mapas? ¿Por qué no llegan a las escuelas?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

3 — ¿Quién habla mal?

Nahuel cuenta lo que hizo el fin de semana. Habla como se habla en su casa, con el acento de su barrio. Alguien se ríe. Él se calla a mitad de la frase y no la termina.

Después del recreo vuelve a hablar, pero distinto. Más despacio. Cuida cada palabra, como quien camina sobre un piso que no conoce.

Archivo. *durante gran parte del siglo XX, la escuela argentina tuvo como misión explícita “corregir” el habla de los hijos de inmigrantes y de las provincias, para acercarlos a una norma única pensada desde Buenos Aires.*

¿Habló mal Nahuel, o simplemente habló distinto?

Si todos entendimos lo que dijo, ¿dónde estuvo el error?

¿Quién decide qué acento suena “correcto” y cuál “hay que corregir”?

Nadie le explicó la regla. Solamente escuchó la risa. Eso también enseña.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

4 — El día que desapareció la CH

La profesora Ferreyra, que se jubila este año, encuentra en el placard un cuaderno de caligrafía de los años ochenta. Lo abre en la primera página: la CH y la LL, entre las demás letras, como cualquier otra.

—Esto lo aprendí de memoria —dice, y se ríe—. Y un día dejó de ser cierto.

Archivo. *en 2010 la Real Academia Española dejó de considerar CH y LL letras independientes del abecedario. Pasaron a ser dígrafos: dos letras que se combinan, pero ya no cuentan como unidad propia.*

El idioma no cambió. Las palabras siguieron sonando igual. Solamente cambió la manera de contarlas.

Si nadie dejó de entender un texto, ¿qué fue exactamente lo que se perdió?

¿Cuántas otras cosas que aprendimos de memoria, como si fueran eternas, podrían dejar de serlo mañana?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



5 — La lengua afuera

En el recreo, un grupo juega a las cartas cerca del kiosco. Hablan rápido, se ríen, se cortan las palabras entre ellos; alguna palabra en guaraní se cuele sin que lo noten. Suena el timbre. Entran al aula.

—Buen día —dicen, uno por uno, con otra voz.

Es la misma boca. Es otro idioma.

Mientras tanto. *en muchas provincias del norte argentino, un chico puede crecer escuchando guaraní en su casa y no encontrarlo mencionado en un solo libro de la escuela.*

¿Qué mensaje recibe un chico cuando la lengua de su casa nunca entra al aula?

¿Qué pierde la escuela cuando decide no escuchar esa lengua?

¿Qué se siente al tener que traducirse a uno mismo, todos los días, para que lo escuchen?

Toda lengua guarda una historia, una familia, una memoria. Cuando calla, la escuela pierde mucho más que unas palabras.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

6 — Tinta roja

Corrijo una prueba con lapicera roja. Tacho una tilde que falta, encierro una “b” que debería ser “v”. El alumno mira la nota, después la corrección, y no pregunta nada.

Vuelvo a hacerlo con la prueba siguiente. Y con la próxima. En algún momento me detengo un segundo antes de tachar, y me pregunto para qué estoy corrigiendo, en realidad.

Archivo. *la ortografía normalizada tal como la conocemos es relativamente reciente: recién en el siglo XVIII las academias de la lengua empezaron a fijar reglas unificadas que antes cada escritor resolvía a su manera.*

¿Corrijo para que se entienda mejor, o para que se parezca más a lo esperado?

¿La ortografía abre puertas, o también las cierra?

¿Qué estoy evaluando realmente cuando tacho una tilde?

No tengo una respuesta cómoda. Sigo corrigiendo. Pero ya no de la misma manera.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



7 — Desde el bronce

Septiembre. En la sala de maestros alguien prepara el acto.

Hay una cartelera, una bandera, algunas imágenes impresas. Aparece Sarmiento. Alguien busca una frase. Alguien pregunta qué grado va a leerla.

—¿Qué hacemos para el Día del Maestro?

Se arma la secuencia casi sin discutirla.

Una fecha. Un nombre. Una biografía. Una frase. Un acto.

El docente mira el retrato un momento. Piensa en todas las personas que enseñan hoy. En las aulas. En los jardines. En las escuelas de adultos. En quienes alfabetizan, acompañan, explican, escuchan, contienen, planifican, corrigen, inventan.

Archivo. *el Día del Maestro se instituyó en 1943 tomando la fecha de la muerte de Sarmiento, dentro de una agenda de efemérides diseñada a principios del siglo XX para construir una identidad nacional a través de héroes y próceres. No es la única profesión celebrada así: pero sí una de las pocas donde el homenaje sigue organizando, todavía hoy, el acto escolar completo.*

¿Por qué para hablar de nuestro trabajo necesitamos volver siempre a los mismos muertos?

¿Quién decidió qué personas representan a quienes enseñan?

¿Qué queda afuera cuando una profesión se cuenta a través de próceres?

¿Podemos estudiar críticamente a quienes hicieron la historia de la educación sin convertirlos en modelos intocables?

¿Qué diría un calendario escrito por quienes enseñan hoy?

El docente vuelve a mirar la cartelera. La foto sigue ahí. Pero ahora parece faltar algo. No sabe todavía qué. Tal vez una historia que también los incluya a ellos.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

8 — La rebelión de las tildes

En el aula nada cambió. Sigo escribiendo “sólo” con tilde, como aprendí, aunque hace años que la recomendación oficial dice que no hace falta.

—Seño, eso ya no lleva tilde —me dice un alumno, capaz sin mala intención.

Le digo que lo sé. Que igual la pongo. Me mira como quien descubre que un adulto también puede desobedecer una regla sin esconderse.

Afuera del aula, la discusión sigue. Algunos abandonaron la tilde apenas se las avisaron. Otros la conservan, no por ignorancia, sino porque todavía les resulta útil para distinguir un sentido de otro.

Archivo. *en 2010 la ortografía panhispánica recomendó eliminar la tilde diacrítica en “solo” y en los pronombres demostrativos. La medida generó una de las pocas rebeliones ortográficas masivas y visibles de la lengua española.*

¿Qué autoridad tiene una recomendación que una parte enorme de los hablantes decide no seguir?

¿La lengua le pertenece a la academia que la redacta, o a quienes la usan todos los días?

El alumno se encoge de hombros y sigue escribiendo a su manera. Yo, a la mía.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



9 — Después

En el patio hay un árbol.

*Cuando empieza el recreo, los primeros en llegar
buscan su sombra.*

En primavera aparecen flores.

En otoño alguien barre las hojas.

Los chicos cambian.

Los docentes también.

El árbol permanece.

*Una mañana, mientras esperan que toque el timbre,
una practicante pregunta:*

—¿Quién lo plantó?

Nadie lo sabe.

Las respuestas empiezan a parecerse.

—Ya estaba.

—Siempre estuvo.

—Hace muchos años.

La conversación termina ahí.

El árbol no.

Archivo. Hay obras que sólo adquieren sentido con el paso del tiempo. Un árbol tarda años en dar sombra. Una biblioteca necesita generaciones de lectores. Una escuela nunca termina de construirse. Muchas de las cosas que sostienen la vida en

común comenzaron como decisiones cuyos frutos disfrutarían, sobre todo, personas que todavía no habían llegado.

¿Qué mueve a alguien a empezar una obra que probablemente otros terminarán?

¿Qué hace que una comunidad cuide aquello que ninguno de sus miembros construyó por sí solo?

¿Qué diferencia hay entre usar un bien compartido y sentirse responsable de él?

¿Qué cosas de nuestra vida cotidiana existen porque alguien decidió pensar más allá de sí mismo?

¿Qué estamos haciendo hoy que todavía no puede verse?

¿De qué manera enseñamos, además de con las palabras, que vale la pena construir algo para quienes vendrán después?

Al terminar el recreo, el patio vuelve a vaciarse.

El árbol permanece.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

CUADERNO II

¿Está terminado?

1 — Esa vieja costumbre

En la sala de profesores, alguien abre un cajón viejo. Saca un reglamento. Las hojas están amarillas. Hay anotaciones a mano en los márgenes. Una fecha: 1978.

Una docente lee un artículo en voz baja. Levanta la vista. —Acá dice que la maestra debe ejercer su "misión maternal" con los alumnos. Otra lee más abajo. —Y acá habla del "decoro" y la "dignidad" que debe mantener la señorita docente. Una tercera mira la fecha. —Esto es de antes de que yo naciera. —Sí. —¿Y eso sigue vigente? —Nadie lo cambió. Las tres miran el papel. Miran la fecha. Miran las palabras: misión, maternal, señorita, decoro. Nadie parece sorprendida del todo.

En las reuniones institucionales, en las actas, en las paredes de los despachos, la voz de la costumbre es clara: «El reglamento es el reglamento. Si nadie lo modificó, sigue vigente. No se puede cambiar lo que siempre estuvo así».

Los reglamentos hablan de un mundo donde las voces no se contaban de la misma manera. Donde las decisiones sobre la escuela se tomaban en despachos donde no entraban las maestras. Donde el silencio era una forma de cuidado, y la obediencia, una virtud.

Describen un tiempo en que la palabra señorita era un destino, no una elección. En que el decoro se pedía a unas y no a otros. En que enseñar se parecía más a un mandato familiar que a un trabajo con derechos.

Y sin embargo, las leyes cambiaron. Los profesorados se masificaron. Las mujeres dejaron de ser señoritas para ser docentes, con títulos, con salarios, con voz propia.

Pero el reglamento sigue ahí, en la carpeta, con su fecha, con sus palabras. Como si el tiempo no hubiera pasado.

¿Cuándo fue la última vez que leímos completo un reglamento?

¿Qué diferencia hay entre una "misión" y un trabajo?

¿Qué pasa cuando las normas describen una realidad que ya no existe?

¿Quién decide cuándo una norma envejece?

¿Qué relación hay entre las palabras que usamos para nombrar el trabajo y el valor que le damos?

¿Qué otras cosas que parecen eternas son en realidad decisiones que alguien tomó hace mucho

**tiempo, en un tiempo en que no todas las voces
contaban igual?**

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

2 — Señorita Norma

Es una asamblea. Se discute un artículo del estatuto. Alguien propone modificarlo. Otro toma la palabra: —Eso no lo puede cambiar cualquiera. Lo tiene que revisar la comisión directiva. —¿Y hace cuánto que no se reúne? Silencio. Nadie responde. Nadie parece recordar.

La propuesta queda en el aire. La discusión sigue con otro tema. El artículo sigue igual.

En las organizaciones, en los sindicatos, en las instituciones, la voz de la costumbre es clara: «Las reglas las cuidan las autoridades. Los especialistas. Los que saben. El resto obedece».

Toda organización tiene normas. Pero también necesita personas que las observen. Que las cuestionen. Que propongan cambios. Que adviertan cuando ya no funcionan.

Una norma no mejora por el paso del tiempo. Mejora cuando alguien se toma el trabajo de revisarla.

Pero a veces, esa tarea se delega. Se espera que "alguien" lo haga. Que "la comisión" lo resuelva. Que "los que saben" decidan. Y mientras tanto, las reglas

siguen ahí, intactas, sin que nadie se pregunte si todavía sirven.

¿Quién debería cuidar las reglas?

¿Las autoridades?

¿Los especialistas?

¿Los afiliados?

¿Todos?

Si nadie cuida las reglas, ¿qué pasa con ellas?

¿Qué diferencia hay entre una regla que se obedece y una que se entiende?

¿Qué responsabilidad tenemos sobre las normas que no nos pertenecen pero nos gobiernan?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



3 — La marca de la gorra

Un docente abre un reglamento. Lee un artículo. Levanta la vista. —Esto dice que las licencias se piden con cuarenta y ocho horas de anticipación. —Sí. —¿Y si surge una emergencia? —Bueno, eso es lo que dice. —¿Pero quién lo escribió? ¿Cuándo? Silencio. Nadie parece recordar. Nadie parece haberse preguntado antes.

El docente cierra el documento. Lo guarda. Pero la pregunta queda dando vueltas.

En las instituciones, en las resoluciones, en los estatutos, la voz de la costumbre es clara: «Está escrito. Es la norma. No se pregunta de dónde vino».

Abrimos un reglamento. Un estatuto. Un acuerdo paritario. Una resolución. Todo parece natural. Como si siempre hubiera estado ahí. Como si nadie lo hubiera escrito.

Pero alguien escribió cada una de esas palabras. En un momento determinado. Con un problema determinado. Con una solución determinada.

Conocer el origen de una norma no obliga a cambiarla. Pero ayuda a decidir si todavía merece permanecer igual.

¿Quién escribió esto?

¿En qué contexto?

¿Qué problema intentaba resolver?

¿Ese problema sigue existiendo?

¿La solución sigue siendo la mejor?

**¿Qué pasa cuando obedecemos palabras sin saber
quién las escribió ni por qué?**

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

4 — La decisión que no viste

Aparece una resolución publicada. Todos opinan sobre ella. Algunos están a favor. Otros en contra. Se discute en la sala de profesores. Se discute en los pasillos.

Pero nadie pregunta cómo llegó hasta allí. Nadie pregunta qué camino recorrió. Nadie pregunta quién pudo intervenir y quién no.

La resolución se acepta o se rechaza. Pero el proceso que la produjo sigue invisible.

En las instituciones, en las organizaciones, en las discusiones cotidianas, la voz de la costumbre es clara: «Lo importante es el resultado. Si se aprobó, es legítimo. No se pregunta cómo se llegó a decidir».

Una organización democrática no se mide sólo por lo que decide. También por la claridad con que muestra cómo llegó a decidirlo. Comprender el procedimiento también es participar.

¿Cómo llegó esta resolución hasta aquí?

¿Quién pudo intervenir en el proceso, y quién no?

¿Quién sintetizó las propuestas? ¿Quién decidió entre alternativas?

¿Qué diferencia hay entre una decisión que se acepta y una que se comprende?

¿Qué significa participar realmente en una organización?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

5 — Toco y me voy

Una escuela centenaria.

El techo necesita reparaciones. Los baños ya no alcanzan. La instalación eléctrica da problemas desde hace años.

Llegan fondos públicos para atender las urgencias.

La directora convoca a una reunión.

No para preguntar qué hace falta.

Para informar qué decidió hacer.

Semanas después comienza la obra.

Cuando termina, la entrada de la escuela tiene una escalera de mármol. Brilla. Es elegante. También parece pertenecer a otro edificio.

Los problemas siguen donde estaban.

Pasa el tiempo.

La directora obtiene traslado.

La comunidad permanece.

Años después, alguien pregunta en la sala de maestros:

—¿Quién hizo esta escalera?

Silencio.

Otra docente responde:

—Siempre estuvo.

La escalera no responde.

No hace falta.

Hace tiempo que aprendió a parecer natural.

Archivo. Muchas instituciones públicas heredaron una forma de gobierno donde la autoridad para decidir se concentra temporalmente en quienes ocupan determinados cargos. Las comunidades cambian más lentamente. Sin mecanismos estables de participación y control, algunas decisiones sobreviven mucho más que quienes las tomaron.

¿Cuánto puede transformar una institución alguien que sabe que estará allí solamente un tiempo?

¿Quién decide cuáles son las prioridades de una comunidad?

¿Qué sucede cuando quien ejerce el poder se va, pero las consecuencias de sus decisiones permanecen?

¿Puede existir autoridad sin control comunitario?

¿Qué formas de participación permitirían que una decisión importante no dependiera solamente de una firma?

¿La democracia termina cuando alguien es designado o también debería formar parte de la vida cotidiana de las instituciones?

Las personas pasan.

Las decisiones aprenden a quedarse.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

5 — El viejo truco

Llega una propuesta a la reunión. Alguien la lee en voz alta. Es un nuevo sistema de evaluación. Otro toma la palabra de inmediato: —Estoy en contra. Otro responde: —Yo estoy a favor. La discusión se calienta. Se cruzan argumentos. Se levantan las voces.

Una docente, desde el fondo, levanta la mano. Espera su turno. Cuando puede hablar, dice: —Antes de estar a favor o en contra... ¿qué problema intenta resolver? Silencio. Nadie lo había preguntado.

En las reuniones, en las asambleas, en las discusiones institucionales, la voz de la costumbre es clara: «Lo primero es tomar posición. ¿Estás a favor o en contra? El resto es perder el tiempo».

Las normas podrían nacer de un problema concreto. Podrían describir una dificultad que alguien identificó, en un contexto determinado, y proponer una manera de enfrentarla.

Pero las normas podrían también aparecer sin problema previo. Sin diagnóstico. Sin evidencia. Como si el problema fuera la norma misma, y no lo que la norma intenta resolver.

Y entonces, las discusiones podrían girar alrededor de si se está a favor o en contra, sin haberse

preguntado primero si aquello que la norma busca arreglar está realmente roto.

¿Qué problema intenta resolver esta norma?

¿Ese problema existe hoy?

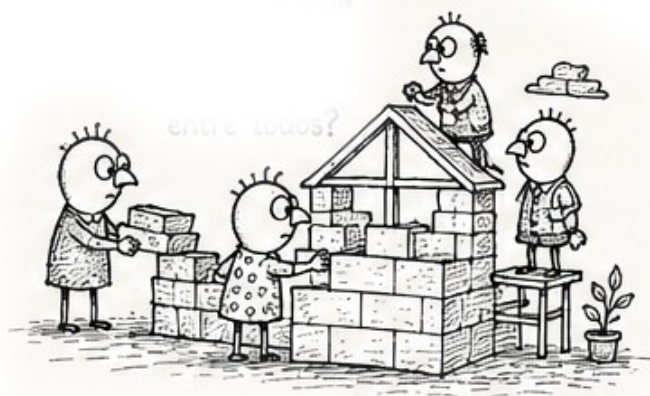
¿Produce otros problemas al intentar resolverlo?

¿Hay mejores alternativas?

¿Qué diferencia hay entre discutir una norma y hacerse responsable de ella?

¿Por qué nos resulta más fácil tomar posición que preguntar de dónde viene el problema?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



6 — ¿Ya subiste al colectivo?

Es martes. Hubo asamblea la semana pasada. Se votó un paro. Ganó el paro por mayoría.

El martes llega. La escuela está cerrada. Algunos docentes van a la movilización. Otros no. Uno fue a hacer trámites bancarios. Otro aprovechó para llevar al hijo al médico. Otro se quedó durmiendo. Otro fue al supermercado.

Nadie lo dijo en voz alta. Nadie lo discutió. Cada uno decidió, en silencio, qué hacer con ese día que había sido votado entre todos.

En los pasillos, en las salas de profesores, en las conversaciones de café, la voz de la costumbre es clara: «El paro es un derecho. Cada uno hace con su día lo que quiere. Si se votó, ya está. No hay que dar explicaciones».

Las decisiones colectivas podrían sostenerse en el tiempo. Podrían recordar que detrás de cada derecho conquistado hubo una discusión, una votación, un acuerdo. Que el derecho no nació solo: lo construyó una multitud.

Describirían un vínculo entre quienes votaron juntos y quienes sostienen, después, el sentido de lo votado.

Pero las decisiones colectivas podrían también vaciarse sin que nadie lo notara. Podrían convertirse, día tras día, en días libres individuales. Y nadie volvería a preguntar si aquello que se votó sigue siendo una herramienta compartida, o si se transformó, sin que nadie lo discutiera, en otra cosa.

¿Qué diferencia hay entre usar un derecho y vaciarlo?

¿Qué pasa cuando una decisión colectiva se vuelve, sin discusión, una suma de decisiones individuales?

¿Qué mensaje se envía cuando la herramienta de muchos se usa como beneficio de uno?

¿Quién sostiene el sentido de lo que se votó?

¿Qué relación hay entre un derecho conquistado y la responsabilidad de cuidarlo?

¿Qué otras decisiones colectivas se transformaron en costumbres individuales sin que nadie lo notara?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

7 — ¿Quién sos? Ubicate.

En la sala de profesores, alguien defiende una posición citando el diseño curricular. Otro cita a la RAE. Un tercero, más joven, pregunta por qué eso cierra la discusión.

—Porque lo dice la RAE —le contestan, como si fuera suficiente.

Se hace un silencio incómodo. Es más fácil terminar una discusión apelando a un nombre que explicando por qué ese nombre merece ser escuchado.

En las salas de profesores, en los claustros, en cualquier discusión sobre el idioma, la voz de la costumbre es clara: «Lo dice la RAE. Eso alcanza. No hace falta preguntar por qué».

Ninguna academia de la lengua fue elegida por votación popular. Sus miembros se designan entre sí.

¿Qué diferencia a una autoridad que convence de una que solamente impone?

¿Puede una institución sobrevivir sin aceptar que la cuestionen?

El joven no insiste. Pero la próxima vez, antes de citar una fuente, se toma un segundo más para pensar por qué la elige.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

8 — Imaginar también es una responsabilidad

Es una reunión de la cooperadora. Se discute el reglamento interno. Alguien propone un ejercicio: — Imaginen que hoy no existiera este reglamento. ¿Cómo lo escribirían? Silencio. Algunas risas nerviosas. Alguien dice: —Eso no se puede. Otro agrega: — Siempre fue así. Otro, desde el fondo: —¿Y si probamos igual? Nadie responde. El ejercicio queda en el aire. La reunión sigue con otro tema.

En las organizaciones, en las asambleas, en las reuniones de cualquier tipo, la voz de la costumbre es clara: «Las reglas son las reglas. No se puede reinventar todo. Hay límites. Hay tradiciones. Hay cosas que no se tocan».

Las instituciones podrían imaginarse de nuevo. Podrían recordar que fueron escritas por personas, en un momento determinado, con problemas determinados. Que ninguna institución nació terminada. Que todas fueron, alguna vez, una idea entre muchas.

Describirían un presente donde reescribir las reglas fuera parte del trabajo cotidiano, no una excepción. Donde preguntarse "¿qué conservaríamos? ¿qué

cambiaríamos? ¿qué ya no tendría sentido?" fuera una pregunta legítima, no una provocación.

Pero las instituciones podrían también cerrarse sobre sí mismas. Podrían defenderse con la frase "siempre fue así". Podrían confundir la tradición con la necesidad. Y nadie volvería a preguntarse si aquello que se heredó es lo que se necesita, o simplemente lo que se tuvo.

¿Qué harías si hoy tuvieras que escribir las reglas de tu organización desde cero?

¿Qué conservarías?

¿Qué cambiarías?

¿Qué ya no tendría sentido?

¿Qué diferencia hay entre una tradición que se cuida y una que se obedece?

¿Por qué nos resulta más fácil obedecer las reglas que imaginar otras?

¿Qué institución se fortalece permaneciendo igual?

¿Cuál se fortalece pudiendo cambiar?

¿Qué significa hacerse cargo de una institución que se heredó?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



CUADERNO III

*¿Quién inventó esta escuela? — Preguntas sobre el oficio
de enseñar y las trampas de la costumbre*

1 — El nombre de la seño

Una nena sale de la escuela. En casa dice: "Mi maestra me dijo..." Años después dice: "Mi profe explicó..." Nadie le enseñó cuándo cambiar de palabra. Todos lo saben.

"Maestra" suena a cuidado, a vocación, a paciencia.

"Profesor" suena a especialización, a control, a evaluación.

¿Por qué la sociedad jerarquiza estas palabras?

¿Por qué el trabajo de acompañar el crecimiento integral de un ser humano se asocia a la entrega, mientras que dominar un campo específico y validar conocimientos se asocia a la profesionalización?

¿Cómo reproducimos, hombres y mujeres, esta escala de valores que desprecia el cuidado y sobrevalora el control?

¿Quién decidió que enseñar a leer y a convivir es menos "profesional" que enseñar una disciplina?

¿Qué idea sobre la distribución del poder sigue viva dentro de las palabras que usamos para nombrar a quien enseña?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



2 — Esperando el timbre

Suena el timbre.

Todos dejan lo que hacen.

La conversación recién empezaba.

El experimento no había terminado.

Alguien estaba a punto de entender algo.

Nadie discute con el timbre.

¿Por qué el tiempo del aprendizaje se mide con el mismo mecanismo que el tiempo de una fábrica?

¿Quién decidió que la enseñanza debía fragmentarse en porciones iguales, aunque el entendimiento no se fragmenta?

¿Qué problema resolvía el timbre cuando apareció?

¿Ese problema sigue existiendo?

¿Qué enseña la escuela con cada timbre?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

3 — Tik-tak

Entran a primer grado.

Todos tienen seis años.

Un año después siguen juntos.

Algunos ya leen novelas.

Otros todavía descifran sílabas.

Nadie se pregunta por qué están juntos.

¿Por qué se agrupa por edad y no por interés, por proyecto o por curiosidad?

¿Quién decidió que la capacidad de aprender depende de la fecha de nacimiento?

¿Qué pasa con los que aprenden más rápido?

¿Y con los que aprenden distinto?

¿El sistema está hecho para que todos aprendan o para que todos pasen al mismo tiempo?

¿Qué problema resolvía la homogeneidad por edad... y qué problemas creó?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

4 — El curioso caso del ocho perfecto

Una niña aprendió mucho durante el año.

Preguntó. Se equivocó. Descubrió.

Ayudó a otros.

En diciembre recibe una nota.

Es un número.

¿Qué parte del aprendizaje cabe en una nota?

¿La curiosidad, la perseverancia, la capacidad de explicar, la ayuda a otros, la duda?

¿Quién decidió que una pregunta no vale lo mismo que una respuesta?

**Si la nota no mide lo que aprendiste, entonces:
¿qué está midiendo?**

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

5 — Linda y obediente

El inspector entra.

Todos se ponen de pie.

El director lo recibe con respeto excesivo.

Nadie pregunta por qué.

¿Por qué en el aula se aprende a obedecer antes que a preguntar?

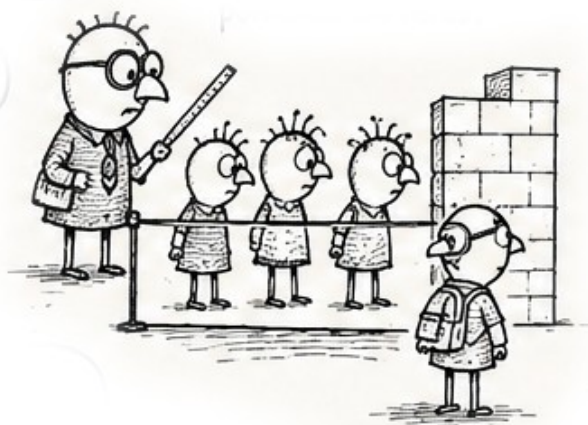
¿Por qué el docente sabe más, incluso cuando no sabe?

¿Por qué la autoridad se asocia con la distancia y no con la confianza?

¿Es posible enseñar sin imponer?

¿Qué tipo de autoridad estamos ejerciendo cuando enseñamos?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



6 — No lo digas

No figura en el diseño curricular. Pero se aprende igual.

El timbre enseña obediencia al tiempo.

Las filas enseñan orden sin discusión.

El permiso para ir al baño enseña que el cuerpo debe ser controlado.

El boletín enseña que el error se paga.

El recreo enseña que el descanso es un premio, no un derecho.

¿Qué hay en esa enseñanza que nunca se menciona?

¿Qué está aprendiendo un estudiante mientras la escuela cree que está enseñando otra cosa?

Si la escuela enseña incluso cuando no habla, ¿qué responsabilidad tenemos sobre ese silencio?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

7 — Ponele la firma

La jornada termina.

Los chicos ya se fueron.

Una maestra permanece sentada frente a su escritorio.

*Sobre la mesa hay cuadernos, una carpeta de aula,
una planificación, registros de seguimiento,
observaciones, planillas.*

Escribe.

Borra.

Vuelve a escribir.

*Al día siguiente, mientras los alumnos trabajan en
grupos, la directora hojea la carpeta.*

No mira el aula.

Mira las hojas.

—Acá falta la firma.

La maestra firma.

Un alumno levanta la mano.

Ella tarda unos segundos en verlo.

Archivo. La escuela primaria moderna nació junto con los Estados nacionales. Durante mucho tiempo, el trabajo de las maestras fue pensado menos como el ejercicio de una profesión autónoma que como una tarea de vigilancia moral y formación de hábitos. Esa historia dejó huellas. Mientras otras formas de

enseñanza fueron ganando márgenes crecientes de autonomía profesional, la escuela primaria conservó numerosos dispositivos cotidianos de registro, supervisión y control. Muchos sobrevivieron a los cambios pedagógicos, tecnológicos e incluso políticos.

¿Por qué una maestra necesita demostrar cada día, por escrito, que hizo su trabajo?

¿Por qué el registro cotidiano es tan diferente entre la escuela primaria y la secundaria?

¿Qué idea sobre quien enseña permanece escondida detrás de una carpeta que debe completarse, firmarse y exhibirse?

¿Cuándo una herramienta pensada para organizar el trabajo comienza a expresar desconfianza hacia quien trabaja?

¿Quién revisa periódicamente estos dispositivos para preguntarse si todavía cumplen el propósito con el que fueron creados?

¿Puede una escuela formar ciudadanos capaces de cuestionar las reglas mientras conserva reglas que nadie parece sentirse autorizado a cuestionar?

Las normas también tienen historia.

Algunas nacieron para cuidar. Otras para controlar.

A veces siguen haciendo ambas cosas.

A veces ya no sabemos cuál de las dos.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

8 — ¿Revisaste tu jerarquía?

Un docente tiene delante una vieja acta paritaria.

Busca su cargo. Después busca otro. Compara.

Hay una columna de porcentajes.

Debajo, nombres de cargos que parecen pertenecer a escuelas diferentes:

Maestro de grado. Maestro de actividades prácticas.

Maestro de educación musical.

Preceptor. Profesor. Director. Supervisor.

Alguien pregunta quién decidió cuánto vale cada uno.

La respuesta es siempre la misma: el nomenclador.

Nadie recuerda quién decidió el nomenclador.

El docente sigue mirando la tabla. En algún renglón, un profesor gana más que una directora que conduce la escuela entera. Nadie en la sala parece sorprendida. Ya lo sabían. Simplemente nunca lo habían dicho en voz alta.

Buena parte de esa escala se armó cuando el profesorado de nivel medio estaba ligado a la universidad, pensado para una secundaria enciclopedista y selectiva, mientras el magisterio de nivel primario pedía título secundario, para un nivel obligatorio y de contención. Esa distinción de origen cambió hace décadas. La escala salarial que la describía, no.

Quizás esos números no sean solamente números. Quizás cada uno guarde una escuela que alguna vez existió.

¿Quién decidió que una hora de trabajo docente valiera más que otra?

¿Qué diferencias se consideraron cuando se construyeron esas categorías?

¿Siguen existiendo esas diferencias?

¿Qué queda de una escuela en un nomenclador cuando esa escuela ya cambió?

¿Por qué algunas diferencias se revisan y otras se vuelven naturales?

¿Puede haber una diferencia salarial justa sin una historia de jerarquías detrás?

¿Cuánto de nuestro salario corresponde al trabajo que hacemos y cuánto a la escuela que heredamos?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

9 — Todo cambia...

Un reglamento, un diseño curricular, un plan de estudio. Alguien, en algún momento, los escribió. Nadie recuerda quién. Pero todos obedecen.

¿Por qué lo que fue escrito no puede volver a escribirse?

¿Por qué la costumbre pesa más que la evidencia?

¿Y si el problema no fuera la escuela, sino nuestra costumbre de pensar que es la única posible?

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.



Cierre

Si llegaste hasta aquí, es probable que ninguna de aquellas preguntas sea exactamente la misma.

Eso también ocurre en la escuela.

Las buenas preguntas cambian mientras las pensamos. Se mezclan con otras experiencias, encuentran excepciones, incomodan algunas certezas y, a veces, terminan señalando un problema distinto del que parecía al principio.

Por eso este libro no termina con una respuesta.

Sería una forma extraña de cerrar un recorrido construido alrededor de preguntas.

Quizá descubras que algunas de las prácticas que encontraste en estas páginas merecen seguir como están. Quizá otras te parezcan difíciles de sostener. Y quizá aparezcan preguntas que este libro nunca formuló.

Ojalá sea así.

Porque las instituciones cambian cuando alguien se anima a preguntar por aquello que todos daban por resuelto.

No hace falta tener todas las respuestas para empezar.

Alcanza con negarse a aceptar que *"siempre fue así"* sea el final de una conversación.

Ojalá estas páginas hayan servido para eso.

No para convencerte.

Apenas para acompañarte...

...mientras levantás, otra vez, la mano.

Alguien en el fondo levantó la mano para preguntar.

Índice

Cuaderno I — ¿Es natural?

- ▶ La W en la pared
- ▶ ¡Qué grande, Groenlandia!
- ▶ ¿Quién habla mal?
- ▶ El día que desapareció la CH
- ▶ La lengua afuera
 - ▶ Tinta roja
 - ▶ Desde el bronce
- ▶ La rebelión de las tildes
 - ▶ Después

Cuaderno II — ¿Está terminado?

- ▶ Esa vieja costumbre
 - ▶ Señorita Norma
- ▶ La marca de la gorra
- ▶ La decisión que no viste
 - ▶ Toco y me voy
- ▶ El viejo truco
- ▶ ¿Ya subiste al colectivo?
- ▶ ¿Quién sos? Ubicate.
- ▶ Imaginar también es una responsabilidad

Cuaderno III — ¿Quién inventó esta escuela?

- ▶ El nombre de la seño
- ▶ Esperando el timbre
 - ▶ Tik-tak
- ▶ El curioso caso del ocho perfecto
- ▶ Linda y obediente
 - ▶ No lo digas
 - ▶ Ponele la firma
- ▶ ¿Revisaste tu jerarquía?
 - ▶ Todo cambia...

Cierre



Colofón

Primera edición - Rosario, Santa Fe, Argentina

Escritura finalizada en: Agosto de 2026

Publicado en: _____

ISBN: _____

Fernando Pelillo (Rosario, 1968). Educador y docente de educación primaria. Desarrolla proyectos de alfabetización digital y herramientas pedagógicas de acceso libre. Manual de preguntas incómodas reúne crónicas y reflexiones sobre la cotidianeidad escolar y el rol docente.

Licencia: Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución – Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).

Tipografía: Utiliza exclusivamente tipografías de licencia libre. Source Sans 3 y Source Serif 4 — Paul D. Hunt / Adobe (SIL Open Font License 1.1)

Patrick Hand — Patrick Wagesreiter (SIL Open Font License 1.1)

Ilustraciones: Las ilustraciones fueron realizadas mediante herramientas de inteligencia artificial a partir de una dirección estética concebida para esta obra.

No pretenden reproducir el trabajo de **Emilio Ferrero**, sino rendir homenaje a la economía de líneas, la expresividad y la capacidad de sugerencia que caracterizan su lenguaje gráfico.

Genealogía: *Estos cuadernos nacieron como una serie de flyers destinados a abrir conversaciones entre docentes. Con el tiempo, las preguntas crecieron, comenzaron a dialogar entre sí y terminaron convirtiéndose en una obra única. Su propósito sigue siendo el mismo: ayudar a mirar de nuevo aquello que la costumbre volvió invisible. Ninguna idea llega aquí completamente sola. Este libro puede copiarse, compartirse, discutirse, corregirse, traducirse y continuarse. **Porque las mejores preguntas abren posibilidades que nunca pertenecen a una sola persona.***