

Maestras que preguntan

Laura Curbelo Varela
Coordinadora

Maestras que preguntan

*Tramas creativas
para una escuela reflexiva*

Autoras:

Laura Abásolo Vanni
Mara Álvarez Olivera
Agustina Chiparelli Souto
Laura Curbelo Varela
Magali Curbelo Martínez
Cecilia Moreira Ferrari
Montserrat Morones Aviña
Ana Clara Pazos Vidal
Flavia Valdez Bacigalupi
Virginia Paola Villagrán Martínez

Maestras que preguntan : tramas creativas para una escuela reflexiva / Laura Curbelo Varela [et al.] ; Coordinación general de Laura Curbelo Varela. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Lugar Editorial, 2026.

194 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-892-931-0

1. Educación. 2. Formación Docente. I. Curbelo Varela, Laura II. Curbelo Varela, Laura, coord.

CDD 370

Diseño de tapa e interior: Silvia C. Suárez

Edición: Monica Erlich

©de los autores

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, en forma idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, informático, de grabación o fotocopia, sin autorización de los editores.

ISBN: 978-950-892-931-0

© 2026 Lugar Editorial S. A.

(C1237ABN) Castro Barros 1754

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54-11) 4922-3175 / (54-11) 4924-1555

WhatsApp 11-2866-1663

lugar@lugareditorial.com.ar

www.lugareditorial.com.ar

lugareditorialdigital publica.la

facebook.com/Lugareditorial

instagram.com/lugareditorial

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Índice

Las autoras	7
Prólogo: contarlo para vivirlo	
<i>Daniel Brailovsky</i>	13
Primeros hilvanes	21
Parte 1. Puntos de partida	
Inspiración Lipman: dialogar y escribir en comunidad.....	25
¿Cómo estructuramos la relatoría?.....	33
Somos comunidad que escribe: la comunidad de indagación filosófica como experiencia pedagógica democrática.....	39
Parte 2. Prácticas reflexivas y reflexionadas	
Enseñantes.....	43
Diálogos, cambios e intercambios	49
Relatorías	53
Práctica 1. Escuchar y “sentir” el agua	
<i>Laura Abásolo</i>	55
Análisis pedagógico de la práctica: escuchar y “sentir” el agua	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	63
Práctica 2. Tres comunidades de diálogo y una tríada de maestras	
<i>Agustina Chiparelli - Ana Clara Pazos - Virginia Villagrán</i>	71
Análisis pedagógico: la comunidad de indagación	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	91
Recursos de carácter multicultural, el recurso como medio, nunca es un fin en sí mismo	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	95

Práctica 3. Las preguntas	
<i>Cecilia Moreira Ferrari</i>	103
Análisis pedagógico: La pregunta	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	109
Práctica 4. Juanita y sus amigos	
<i>Flavia Valdez Bacigalupi</i>	115
Análisis pedagógico: pensamiento ético	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	121
Práctica 5. Por qué, para qué y cómo enseñar Filosofía	
<i>Magali Curbelo Martínez</i>	125
Análisis pedagógico: ¿por qué, para qué y cómo enseñar a filosofar?	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	131
Práctica 6. Exploradores de la felicidad: un viaje filosófico emocional	
<i>Mara Álvarez Olivera</i>	137
Análisis pedagógico: la llamada “educación emocional” y la práctica de la filosofía con las infancias	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	147
Práctica 7. <i>Does our knowledge depend on our interactions with others?</i>	
<i>Montserrat Morones Aviña</i>	151
Análisis pedagógico: rutinas de pensamiento y construcción epistémica colectiva	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	165
Parte 3. La pregunta como experiencia pedagógica compartida	
Tramas de abrazos, polifonías, diálogos y encuentro	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	171
Últimas palabras: de lo vivido a lo por venir, la pregunta como horizonte	
<i>Laura Curbelo Varela</i>	185
Referencias bibliográficas	189

Las autoras

Laura Curbelo Varela

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Educación por la Universidad de Quilmes y en Filosofía para Niños por la Universidad de Girona. Profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores Artigas. Diplomada superior en Infancias, Educación y Pedagogía en FLACSO-Argentina y en Derechos Humanos, Discapacidad y Educación Inclusiva en la Universidad de Chile con beca de la OEA. Investigadora (ANII/CFE).



Se desempeña como profesora de Pedagogía y de Epistemología en los Institutos Normales de Montevideo. Es profesora invitada en la Maestría de Enseñanza Universitaria de UDELAR y de los cursos de Formación permanente de Facultad de Psicología. Es Coordinadora nacional del departamento Pedagógico-Histórico-Filosófico del Consejo de Formación en Educación

Desde 2010, es Directora y Formadora de formadores en Filosofía para Niños en el Centro Nous de Uruguay.

Integra la red Iberoamericana de Filosofía para Niños con colegas de México, Argentina, Colombia, Madrid, Galicia y Catalunya.

Es integrante del Equipo Coordinador de la RED ALI.C.I.A (Alianza para la Colaboración, la Investigación y los Aprendizajes) del CFE.

Laura Abásolo Vanni



Maestra de educación común y educación inicial, egresada de los Institutos Normales de Montevideo (2001-2002). Licenciada en Psicopedagogía por el Instituto Universitario CEDIIAPP (2010). Diplomada en Filosofía para Niños por el Centro Nous (2023). Ha realizado diversos cursos sobre evaluación psicopedagógica e intervención en los procesos de aprendizaje, inclusión educativa, motivación en educación y educación emocional.

Agustina Chiparelli Souto



Maestra de educación común, egresada de los Institutos Normales de Montevideo (2017). Diplomada en Filosofía para Niños por el Centro Nous (2023). Posee un posgrado de especialización en dificultades del aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay (2020). Realizó cursos sobre aprendizaje diferenciado; evaluación e intervención psicopedagógica; desarrollo y detección oportuna en educación inicial; y educación emocional. Ha trabajado como tallerista, docente de inglés de primaria y como maestra especializada en los ámbitos público y privado. Ha sido coautora de un artículo de opinión sobre educación, publicado en *La Diaria* (2019).

Ana Clara Pazos Vidal

Maestra de educación común, egresada de los Institutos Normales de Montevideo (2007). Es docente de inglés, egresada del London Teacher Training College en convenio con el London Institute (2006). Diplomada en Filosofía para Niños por el Centro Nous (2023). Ha realizado diversos cursos sobre educación emocional, evaluación, dificultades de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. Ha trabajado como formadora de formadores en la autorregulación de la lectura. Junto con Virginia Villagrán, es autora de dos ensayos sobre educación, ambos publicados por el Instituto Crandon.



Virginia Paola Villagrán Martínez

Maestra de educación común, egresada de los Institutos Normales de Montevideo (2011). Posee un posgrado en dificultades de aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay (2015). Diplomada en neuropsicología del desarrollo por Resodys (Francia), en convenio con el Centro Interdisciplinario Signo (2017). Diplomada en Filosofía para Niños por el Centro Nous (2023). Se ha formado en alfabetización, primera infancia, educación emocional, evaluación psicopedagógica y enseñanza de segundas lenguas. Ha trabajado como formadora de maestras en autorregulación de la lectura. Junto



con Ana Clara Pazos, es autora de dos ensayos sobre educación, ambos publicados por el Instituto Crandon.

Cecilia Moreira Ferrari



Maestra de educación común, egresada del Instituto de Formación Docente de Florida (1987), y profesora de Filosofía, egresada del Instituto de Profesores Artigas (2008). Diplomada en Filosofía para Niños por el Centro Nous (2023), es formadora de formadores en Filosofía para Niños por el Centro Nous de Uruguay. Desde hace años participa en diversos proyectos escolares en Filosofía para Niños, en educación común y rural, en instituciones públicas y privadas. En Uruguay, coordinó proyectos internacionales de diálogo con niños y jóvenes pertenecientes a comunidades educativas de diferentes países y escuelas.

Flavia Valdez Bacigalupi

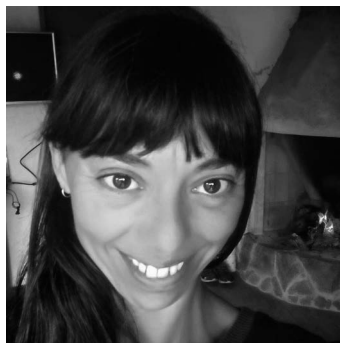


Maestra de educación común, egresada de los Institutos Normales de Montevideo (2002). Posee un posgrado de especialización en Dificultades de Aprendizaje del Lenguaje y del Razonamiento por la Universidad Católica del Uruguay (2008). Diplomada en Filosofía para Niños por el Centro Nous (2023). Ha realizado cursos sobre inclusión educativa; aprendizaje

basado en proyectos; educación emocional; y profundización en trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Ha trabajado como formadora de formadores en autorregulación de la lectura (2024).

Magali Curbelo Martínez

Profesora de filosofía en educación media, egresada del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo (2009). Diplomada en Filosofía para Niños por el Centro Nous (2023). Desde 2009 se desempeña como docente de Filosofía en educación media y superior.



Mara Álvarez Olivera

Profesora de Filosofía del Instituto de Profesores Artigas (2024). Adscripta efectiva en la Dirección General de Educación Técnico-Profesional (2023). Diplomada en Filosofía para Niños en el marco del diplomado “Pensar la educación, educar el pensar” (2021-2023), y en el diplomado “Preguntar es pensar” (2024) por el Centro Nous. Ha realizado diversos cursos sobre acompañamiento de trayectorias educativas, dificultades de aprendizaje y educar en la era digital.



Montserrat Morones Aviña



Licenciada en Filosofía y Humanidades por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México (2010). Obtuvo el *Postgraduate Certificate in Education* por la Universidad de Buckingham y *The Anglo Institute of Education* (2019). Diplomada en Filosofía para Niños por el Dr. Eugenio Echeverría (2013), y en Desarrollo del Pensamiento Crítico y Creativo en el Aula en el Centro Nous (2017). Diplomada en *coaching* educativo por la Universidad Anáhuac (2024). Se ha desempeñado como docente en los niveles básico y medio superior en escuelas bilingües e internacionales de México, así como tallerista y educadora en museos de arte. Desde 2013 es formadora de docentes en Filosofía para Niños por el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños.

Prólogo: contar lo para vivirlo

Daniel Brailovsky

¿Hay que explicarlo todo? ¿O no hay que explicar nada? ¿Es acaso la explicación el paradigma de la enseñanza? ¿O lo es la pregunta, en su potencia emancipadora, como nos enseñó el *Maestro Ignorante* de Rancière? ¿Hay acaso otros recorridos que la experiencia de ayudar a aprender pueda recorrer para llegar a (algún) destino? ¿Será la pregunta en la enseñanza lo que la utopía en la educación?¹

¿Hay que contar lo que pasa en las aulas? ¿Vale la pena relatar lo vivido? ¿Será cierto que tal relato permite extender la vivencia, hacerla nueva experiencia en otras coordenadas? ¿Para eso se lee entonces cuentos y novelas, para eso ver películas? ¿Son los relatos, como dice Alba Rico, “botiquines de supervivencia que incluyen las piezas necesarias para levantar un mundo, y sostenerlo, en medio de la lava sin fronteras”? (Alba Rico, 2015.)

¿Qué distancia hay entre eso que se relata acerca de lo acontecido en el aula y lo que había sido planificado? ¿Relatar una experiencia es asomarse a la parte vivida y transitada de lo ideado? ¿Es mirar (con ojos diferentes de los de la evaluación, con sus usuales sesgos técnicos) aquello en lo que se convierte la planificación escolar? ¿Es la experiencia lo que se ha vivido, lo que ha cobrado sentido en los encuentros, los diálogos y las situaciones? ¿O es algo más ganancial, algo que se detenta como un “tener experiencia”, como un bien adquirido, del que se tiene mucho o poco, que incide en el salario, que infunde respeto? ¿Es esa

1 Esta última pregunta nos la hicimos hace muchos años junto con Ángela Menchón, otra inventora de conversaciones filosóficas con niños, en: Brailovsky, Daniel y Ángela Menchón: “Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase”, en *Propuesta Educativa*, Año 21, Vol. 2, Número 38. Nov. 2012 (pp. 69-77). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041709014.pdf>

versión monetizada de lo experiencial lo contrario del relato? Y si así fuera, ¿entonces será el relato un necesario elogio de la vida en las aulas, en estos tiempos en que no quedan muchos otros lugares en los que se pueda conversar por conversar, a propósito del gusto por constituirse en una comunidad de indagación?

He querido comenzar este prólogo, este zaguán del libro al que se me ha invitado, preguntando. Y es que preguntar es un gesto presente todo a lo largo del texto, y no podía menos que ceder a las preguntas un protagonismo inicial. Este es un libro que relata gestos interrogativos, y que también propone. Porque leer una relatoría es también una invitación. Por ejemplo: cuando leí que se daba un asunto a conversar con tarjetas que asignaban lúdicamente ciertos roles dentro del intercambio (el oyente, el orador, el distraído, el anotador, el interruptor) sentí ganas de llevar algo parecido a mis clases de Pedagogía del profesorado. O cuando leí que el sonido sin rostro del agua cayendo (el mismo sonido que en otro contexto hubiera pasado desapercibido), se transformó en un universo de interpretaciones compartidas, sentí el deseo de dar a escuchar en mis clases de la facultad el sonido (casi siempre desoído) de las voces populares, de los discursos cotidianos, para darles nuevos sentidos y analizarlos. Es decir, las historias de aula son también convites a transformarnos en protagonistas de nuevas versiones de las mismas historias, que también serán otras historias nuevas. Es decir, que además de un crisol de preguntas, este libro es (o puede leerse como) un conjunto de invitaciones a desplegar en el aula la imaginación pedagógica, de la mano de la filosofía.

Las historias aquí contadas transcurren en un tiempo liberado, en un tiempo *scholé*. Y eso las convierte en reliquias de la atención escolar, esa forma de mirar emancipatoria por definición. La atención escolar se convoca alrededor de algo (una caja de contenido misterioso, un libro, una foto, un papelógrafo, por traer algunas cosas desde las escenas que aquí se reúnen) que nos invita a interesarnos juntos, a constituirnos en sujetos de atención e interés. No es una atención casual o “captada” por el neón, no es una atención que se dirige a quien ha invertido más en publicidad, sino que está planificada, prevista, segmentada, preparada, observada. A diferencia de la atención que se le presta al teléfono celular (que cabe en los intersticios y los huecos de la vida habitual, los viajes,

las esperas, etc.), en la escuela las personas se dan cita para prestar atención juntas. Allí donde el mercado busca permanentemente explotar los yacimientos de atención que hasta hoy estaban inexplorados para conquistarlos como nuevos nichos de consumo, la atención escolar es emancipadora porque pone a salvo (encapsula, en palabras de Jorge Larrosa) una parte de ese bien, para resguardarlo (Larrosa, 2019). Y por eso mismo, como se dice en este libro, el rol del docente se asume desde una postura centrada en la emancipación del estudiante. Pensar juntos libera.

Lo que es, creo, indudable, es que la experiencia de conversar en las aulas, entre personas adultas y personas niñas, es algo que cabe cómodo en (y tal vez demanda convertirse en) un relato que le dé más vida a lo ya vivido. Es más: podría decirse que las sensaciones propias de haber atravesado una experiencia (desde las experiencias filosóficas que aquí se recuperan hasta el más nimio matiz de la jornada que le saca chispas a la cotidianidad) no terminan de acontecer si no se ponen en palabras: pasan del todo –o terminan de pasar– cuando son contadas, cuando son compartidas. La palabra compartir, en estos “smartphonizados” días, se parece a veces a un botón en la pantalla que compele a convertir lo sucedido en pieza comunicativa para las redes digitales. Con un espíritu financiero, se publica y se pone a trabajar, para regresar luego a verificar la ganancia: ¿cuántos me gusta, cuántos comentarios, cuántas veces se ha compartido lo compartido? Como dice Agustín Valle: No importa tanto lo que se dice, sino cómo se dice, cómo se ve, cuánto circula. La expresión deviene exhibición, afecto cuantificable (Valle, 2022, p. 13). Pero este libro se asume *situado, encarnado y comprometido*. Es decir: entusiasmado, apasionado, involucrado, vulnerable, corporal. En este libro se comparte de verdad.

Se dice aquí que la escritura va hacia el pensamiento, y que hay un vínculo a construir entre pensamiento filosófico, enseñanza y escritura. Lo dice Matthew Lipman (Lipman *et al.*, 1992, p. 77) en el acápite del inicio: escribir exige pensar; la escritura fluye hacia el pensar colectivo. Y acerca de este fluir, a riesgo de ser demasiado literal, me gustaría metaforizar cuatro formas fluidas: el mar, el río, el lago y el arroyito. Porque en efecto hay escrituras marítimas, fluviales, lacustres y otras, como estas, de arroyo. Ahí voy.

El mar remite a lo desconocido, a la conquista. Salir al mar es una empresa enorme que pone en juego los destinos. Internarse en una escritura marítima es emprender un viaje a bordo de las propias palabras para llegar a territorios desconocidos, enfrentándose a los monstruos marinos que otras escrituras han criado en alta mar, pero también siguiendo las huellas y las estelas que otras plumas han trazado. ¿Tiene la escritura de un libro cierto aire fundante? ¿Se emprende conjurando leyendas y mitos, evocando héroes, sorteando esa infinidad de códigos ante los que la autora debe someterse o rebelarse? Este libro se me ha presentado más relacional, más humilde, más próximo. No, no es una escritura de mar.

Luego está el río, que tiene algo de místico, que remite al devenir. Las aguas del río traen historias lejanas, y quien contempla el río es testigo del transcurrir del tiempo, del cambio (como en la imagen de Haráclito, esa de no bañarse dos veces en el mismo río). Las escrituras fluviales son más bien narrativas, menos solemnes que las de mar: exploran los meandros de los afluentes, de los paisajes cambiantes. Quizás el río describe mejor a este libro que el mar.

El lago es la antítesis de la isla: círculo de agua en medio de la tierra. La escritura lacustre se recluye: no sale del mismo territorio, de la misma idea, del mismo estilo. Gira sobre sí misma, se reitera, se queda en lo conocido. No, este libro no tiene nada de lago.

Finalmente, el arroyo. Aquí sí encuentro un reflejo que representa los procesos que deben haber llevado hasta estas páginas. El arroyo es corriente de paso, es alivio de la sed: existe y deja de existir, conforme el capricho de las lluvias le da vida. La escritura de arroyo es situacional: así como los arroyos se ajustan a la pendiente y a la forma del terreno, las escrituras que lo emulan se entrelazan con las situaciones. Ejercen el salpicado lúdico de las palabras, se saben livianas, suaves, un poco impunes, casi invisibles, tenidas por irrelevantes, desapercibidas en su singularidad, pero muy presentes.

La escritura de mar llega encuadrada y se publica en editoriales y revistas científicas, la de río termina en mesas de saldos de librerías de viejo o en *blogs* subterráneos y a la de lago le toca ser descubierta en archivos ignotos. Las escrituras de arroyo, en cambio, se desparraman imparables en servilletas, notitas, blocs y márgenes borrosos, hasta que

toman alguna forma, que en este caso es la de este libro. Y cuando una reunión de muchas mujeres (maestras, profesoras, escritoras, editoras) las convierten en río -y aquí las cito- pueden poner en palabras la experiencia común de hacer escuela desde la acción práctica reflexionada de filosofar con las infancias.