

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Las imágenes de la niñez en la escuela pública

Victoria Jorge
Tutora: Anabel Rieiro

2019

“Metafóricamente hablando, la escuela sostiene un espejo en el que se refleja una imagen. Puede haber diversas imágenes, positivas y negativas. (...) La cuestión es: ¿quiénes se valoran positivamente? (...) De igual modo, podemos preguntar por la acústica de la escuela: ¿de quién es la voz que se oye? ¿Quién está hablando? ¿A quién llama esta voz? ¿A quién le resulta familiar? En este sentido, las imágenes que refleja la escuela tienen características visuales y temporales y son proyecciones de una jerarquía de valores, de valores de clase.” (Bernstein, 1998: 26).

Abstract

This paper seeks to discuss how the interaction of children and teachers takes place in the field of public school; it is considered that this interaction is conveyed from educators to learners through images that have been constructed and institutionalized, and are updated in the interaction. The

Resumen

El presente trabajo busca discutir cómo se sucede la interacción de niñas y niños con maestras y maestros en el ámbito de la escuela pública; se considera que esta interacción se vehiculiza de educadores a educandos mediante imágenes que han sido construidas e institucionalizadas, y se actualizan en la interacción. La cuestión planteada radica en que la actualización de esas imágenes se da en marcos normalizados a través de dispositivos que predisponen a la no concepción de niñas y niños como sujetos.

Para problematizar teóricamente se utilizan los aportes de Michel Foucault y Gilles Deleuze desde la teoría del disciplinamiento, así como los aportes de Peter Berger y Thomas Luckmann desde la noción de construcción social de la realidad; para indagar sobre las percepciones de maestras y maestros sobre su práctica y discurso se hará uso del concepto de reflexividad elaborado por Anthony Giddens. Asimismo, de modo transversal, se utilizarán los aportes del interaccionismo simbólico, ya que se entiende que es en la interacción cotidiana que se erigen, reproducen y actualizan las imágenes que se pretenden discutir y analizar.

El abordaje de la investigación se realizó a través de los principios de la teoría fundamentada en datos, mediante la aplicación de la técnica de observación y entrevistas semiestructuradas. En total se realizaron ocho observaciones, tanto en turno matutino como vespertino, que además incluyeron factores como visita de inspección, realización de paseos didácticos y conmemoración de actos patrios; asimismo se realizaron veinte entrevistas a maestras y maestros atendiendo aspectos como la edad, el lugar de estudio y el tipo de escuela en la que trabajaban al momento de desarrollar la entrevista.

Palabras clave: imágenes, niñez, escuela pública, dispositivos, reflexividad.

Índice

Introducción.....	1
Problema de investigación.....	4
Objetivos.....	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos.....	5
■ Diseño de Investigación	5
De las observaciones.....	6
De las entrevistas.....	6
Marco teórico	8
De la disciplina y los dispositivos.....	8
La construcción social de la realidad.....	10
De la reflexividad sobre la práctica.....	11
Antecedentes específicos	13
Análisis	15
Disciplinamiento.....	15
<i>Dispositivos materiales</i>	16
Aspectos edilicios.....	16
Disposición del aula.....	17
Educación física.....	19
El cuerpo del maestro como dispositivo vivo.....	20
Actos patrios.....	21
<i>Dispositivos simbólicos</i>	22
Evaluación de Primaria.....	22
Primacía de debilidades por sobre las fortalezas.....	23
Repetición.....	24
Cómo se instituye el ser maestro.....	25
<i>Vocación de ser docente</i>	25
<i>Percepción de la formación docente (Ruptura generacional)</i>	26
<i>Traspaso de experiencia entre docentes</i>	27
<i>Percepción sobre el rol de inspección</i>	30
<i>Relación con el rol de dirección</i>	31
Reflexividad.....	32
<i>Tareas que exceden el rol docente</i>	32
<i>Separación del accionar adulto y el infantil</i>	34
<i>Sobre cómo se enseña</i>	36
Imágenes.....	38
<i>De las imágenes históricas</i>	38
<i>De las imágenes heredadas</i>	39
<i>Diagnóstico y etiquetamiento</i>	40
Conclusiones	41
Un cierre con dos aperturas.....	45
Bibliografía	48
Anexos	1
Lista de maestras y maestros entrevistados.....	1

Introducción

La educación, en un sentido amplio y más bien difuso, se percibe en el imaginario social como problemática, pero que no necesariamente es problematizada. Las discusiones en la esfera pública sobre la educación suelen versar sobre asuntos como presupuesto e infraestructura, o situaciones de violencia entre maestras, maestros y familiares de los escolares. Sin embargo, se reflexiona menos sobre lo que sucede dentro de la escuela, cómo se construye la educación en el lugar físico que se imparte.

En la presente investigación se busca atender y comprender cómo desde el mundo adulto se construyen las imágenes de la niñez que se proyectan en las niñas y niños en la escuela, así como cuál es el andamiaje de nociones sobre el que se erigen, reproducen y actualizan en la interacción. Para comprender lo que ocurre dentro de la escuela, las interacciones entre adultos, niñas, niños y hábitat, que conforman las imágenes sobre las que se busca reflexionar, es preciso indagar en las cuestiones que han operado como fundantes y conformadoras de las mismas; aquellas que se han objetivado en el espacio social, volviéndose aparentemente anónimas a través de procesos de institucionalización¹.

En este sentido, el teorema de Thomas² plantea de modo conciso que si creemos que las situaciones son reales, éstas son reales en sus consecuencias, por lo que se considera relevante reflexionar sobre las predisposiciones que generan las ideas que confluyen en la interacción, que abarcan lo dicho y lo no dicho, lo hecho y lo no hecho, lo que se considera dentro del horizonte de posibilidades y lo que no. En todo sujeto resulta inescindible lo subjetivo de lo intersubjetivo, y esto hace que independientemente de la propia volición confluyan imaginarios e idealizaciones que de manera aproblemática e irreflexiva se proyectan en toda interacción.

Así, para comenzar, es preciso detenernos en cómo se entiende la niñez. La conceptualización de niñez como la conocemos se forja en la modernidad; de hecho, antes de este período, no existía una separación en la representación del mundo simbólico del adulto y del niño, así como tampoco una noción de infancia³. La palabra infancia proviene del latín *infans*, que significa ‘el que no habla’ o ‘el que no sabe hablar’. Esta concepción puede parecer poco relevante en la actualidad, pero sin embargo son justamente los aspectos derivados de ella los que se pretende poner de manifiesto y problematizar en el presente trabajo.

¹ “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores.” (Berger & Luckmann, 1968: 76).

² “If men define situations as real, they are real in their consequences” (Thomas & Swine, 1928: 572). Disponible en <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015031951406;view=1up;seq=1>.

³ Airès, Philippe ([1960]1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Lucía Rabello Castro (1999) plantea que con el proyecto modernista surge la Psicología del desarrollo, que procura sistematizar los cambios a lo largo del ciclo vital. Esta concepción de niñez centrada en el adulto en que se devendrá, considera el ser niña o niño más como un pasaje a la adultez que una etapa en sí misma.

La imaginación desarrollista sobre el niño y el adolescente se pauta por el razonamiento de “ya llegó”, “ya consiguió”, o “todavía no consigue” (...). Así a diferencia de otros momentos de la vida humana, la variabilidad entre los sujetos, en la infancia y la adolescencia, fue reducida a trayectorias demarcadas de antemano, que sirven de “guías” y criterios para las prácticas de intervención sobre esta población. (Rabello, 1999: 33).

Se entiende que esta falta de variabilidad procede de los procesos masivos de institucionalización y normalización que se dan en la infancia, que se encuentran confinados dentro del Estado a las instituciones de educación.

A través de una lógica de decantación es preciso, para comenzar, bosquejar los cimientos de las instituciones educativas de Uruguay. En este sentido los aportes de José Pedro Barrán (1989) resultan esclarecedores. Su trabajo da cuenta de las implicancias del advenimiento de la modernidad; del pasaje de una sensibilidad bárbara a una civilizada que comienza a mediados del siglo XIX, de la mano de los procesos de modernización del Estado uruguayo. Mediante el ordenamiento, la ilustración y la primacía de la racionalidad se buscaba alcanzar el ideal de progreso de la sociedad, ideal que nos acompaña hasta el día hoy.

Este progreso no podía edificarse y sostenerse solamente mediante el uso o amenaza de la fuerza física; para lograr su consecución, para instaurar las normas modernas en la sociedad, se hacía preciso acudir a instituciones que lograsen generar la incorporación de estos nuevos hábitos y prácticas. Esta nueva sensibilidad accionó a modo de disciplinante, a través de una “represión del alma” que buscaba generar efectos coercitivos y modelantes en el cuerpo, pero no a través de la violencia física⁴.

La escuela pública ha sido por excelencia la institución a cargo de inculcar el discurso moderno a las nuevas generaciones, en la búsqueda de que niñas y niños –futuras ciudadanas y ciudadanos de derecho– internalicen valores y normas que predispongan un devenir social “ordenado” y más o menos predecible

Si bien resulta claro que las instituciones presentan ciertos grados de variabilidad, hay aspectos que por su propio peso fundante se enclaustran y se reifican inhibiendo las actualizaciones propias del paso del tiempo. En esta dirección resulta relevante el trabajo de Adriana Marrero (2008) que realiza

⁴ Este pasaje histórico, que según el autor se genera entre 1860 y 1890, fue posible a través de medidas gubernamentales que se hicieron ley, como por ejemplo la prohibición de castigos a los niños mediante el Reglamento de las Escuelas del Estado firmado por José Pedro Varela, quien en ese momento era el Inspector Nacional de la Dirección de Instrucción Pública.

una crítica reflexiva sobre los imaginarios depositados en el rol de la escuela pública a lo largo de la historia. Marrero intenta desmitificar tiempos pasados, relativizando el alcance y eficiencia de la institución, y buscando superar los idearios que se vierten en ella. A partir de la idea de reproducción social de la educación, trabajada por Bourdieu y Passeron, con la confrontación de datos de matriculación y finalización de etapas educativas constata que a menor nivel socioeconómico, la culminación exitosa de los estudios se hace más difícil, y esta brecha se agudiza en la educación superior.

Esto denuncia una de las problemáticas endémicas de la escuela que concierne, justamente, a su forma normalizadora. Es decir, la educación, además de ser pensada como normalizante, fue pensada desde la normalización, por lo que de algún modo resiste a todo aquello que incomoda porque llega a la institución pero no condice con las formas morales, valorativas y “civilizadas” que propone.

Bajo la luz de su enorme éxito en la alfabetización universal, y de rápida y favorable inserción de la población al aparato productivo, a la vida ciudadana y cultural, no es raro que quedaran ocultos los procesos selectivos de la escuela pública y que su imagen de calidad y democratismo nunca fuera seriamente discutida (Marrero, 2008: 12).

Cabe destacar que la autora plantea que los datos observados en la actualidad no dan cuenta de una problemática nueva, sino que la institución escolar desde siempre, por su propia forma, tendió a reproducir el natural devenir de los alumnos acorde al capital económico, social y cultural de origen.

Ahora bien, pensar la escuela pública dentro del Estado implica la interrelación con otras instituciones estatales, pues en todo ordenamiento racional existen justamente un lugar y una función específicos para cada parte que lo conforma. Importa, por ejemplo, la relación con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y con los Institutos Normales de Montevideo, y se entiende aquí que estas instituciones también enfrentan desafíos inherentes a su constitución a la hora de pensar la educación.

A este respecto, Ana Lía Macedo (2013)⁵ compara los objetivos y el perfil de egreso que plantean los programas de formación inicial de maestros de los años 2005 y 2008, con el fin de comprender la construcción de la cultura normalista de maestras y maestros en Uruguay y el modelo de profesional docente al que apunta⁶. Los principales hallazgos del trabajo hacen notar una falta de coherencia entre lo que propone la norma escrita y el modelo profesional que estipulan los objetivos

⁵ “¿Hacia qué modelo profesional de Maestro de Educación Primaria se apunta en Uruguay? Un estudio comparativo de los Planes de Formación Inicial de Maestros 2005 y 2008”. Se plantea un análisis comparativo del Plan de Formación Inicial de Maestros 2005 (ANEP-CODICEN-DF y PD, 2004) y el Plan Integral de Formación Docente 2008 (ANEP-CODICEN-DF y PD-CFE, 2008).

⁶ En la actualidad se encuentra vigente el Programa para Educación Inicial y Primaria (edición 2013) que incluye una serie de correcciones del Programa Escolar 2008, realizadas por la Comisión de Seguimiento avalada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en el año 2013.

y el perfil de egreso. Se plantea que la base participativa de la formación docente no se concreta en la realidad debido a la matriz fundacional normalista en la que se basa. La cultura institucional normalizadora opera como freno constante a las ideas de innovación y cambio en la formación docente, limitando la autonomía del profesional de la educación.

El docente se conforma (...) como ejecutor y conocedor profundo de los saberes disciplinares. En este sentido, el maestro es normalizador más que participativo, creador, innovador y constructor de conocimiento (Macedo, 2013: 53).

En la misma temática, Adriana Marrero (2011) plantea la desconexión entre la formación docente y la investigación y producción de conocimiento. Si bien la autora destaca un consenso ante la importancia de que los docentes se formen en contacto con la investigación, ya sea disciplinar o relacionada con las prácticas pedagógicas, observa que la transmisión de lo investigado y acumulado, al verse expuesta a formas de estandarización, vuelve a separar el conocimiento de la práctica, resultando más sencillo el retorno a las maneras conocidas, entorpeciendo los procesos de transformación y actualización del saber.

(...) el sistema de formación docente monopolizado por la ANEP, y estandarizado a través de un currículo único (Sistema Único de Formación Docente 2008), que sigue estando caracterizado por la endogamia, la auto-referencialidad y el encapsulamiento; y la ajenidad con respecto al mundo del conocimiento. (Marrero, 2011: 165).

En la misma tónica de lo planteado anteriormente, se pone énfasis en que la disposición actual de la formación docente se debe a que el sistema educativo se encuentra prisionero de sus propias bases epistémicas.

Estos trabajos que analizan reflexivamente lo instituido se consideran claves a la hora de pensar la construcción y actualización de las imágenes depositadas en niñas y niños, ya que permiten entrever la conjunción de fuerzas operantes en las predisposiciones que han sido incorporadas en los docentes que, expuestos sistemáticamente a formas normalizadas y normalizantes de concebir la tarea de enseñanza, se hayan predispuestos a reiterar formas conocidas de interacción.

Problema de investigación

El problema se contextualiza dentro de la educación pública escolar, donde se entiende que las interacciones entre maestras y maestros, y niñas y niños se encuentran mediadas por imágenes que se erigen en nociones incorporadas de manera aporofémica mediante procesos de institucionalización. Éstos a su vez se cristalizan en diversos dispositivos que predisponen las maneras en que el mundo adulto interpreta el ser niña y niño.

Se infiere que estas representaciones de la niñez escapan a la volición de maestras y maestros y que

corresponden a la forma racionalista y normalizadora de la educación pública, que por su propia configuración inhibe otras formas de aprehensión e interacción. Son justamente estas representaciones/imágenes las que se intentan descubrir, evidenciar y comprender.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las imágenes de maestras y maestros sobre sus alumnas y alumnos, indagando en las construcciones previas que incorporaron del ser niña y niño y cómo éstas se proyectan como disposiciones que se actualizan en la interacción en el ámbito escolar.

Objetivos específicos

- Caracterizar y analizar los dispositivos involucrados en la interacción entre maestras y maestros, y niñas y niños dentro de la escuela, particularmente en el aula.
- Analizar a través del discurso docente las motivaciones personales en la elección de la profesión, iterando con las maneras de socialización e institución del ser maestro en los Institutos Normales de Montevideo, observando además cómo operan los roles de dirección e inspección.
- Analizar la capacidad de reflexividad de maestras y maestros sobre su práctica, así como la percepción de la misma sobre sus colegas.

Diseño de Investigación

El abordaje metodológico se realizó a través de la Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) la cual parte de varias tradiciones teóricas, entre las que destaca el aporte del interaccionismo simbólico y sus fundamentos. Se trata de un enfoque donde la teoría no está determinada de antemano, sino que se va construyendo a lo largo de la investigación, emerge a partir de los datos que se van recopilando en el trabajo de campo. Esto no implica la no existencia de un marco conceptual y teórico preconcebido, sino que los componentes sustantivos del mismo se construyen de acuerdo a los datos recopilados de modo sistemático. Desde esta postura se mantiene un diálogo abierto entre campo y teoría, donde los conceptos se consideran como orientadores. A su vez el enfoque interpretativista, con el consiguiente diseño de investigación cualitativo, permite un análisis en profundidad así como un abordaje flexible que habilita la emergencia de nuevas lecturas y

aprehensiones posibles⁷: “(...) va del concepto a la variedad concreta de la realidad, en lugar de tratar de enjaular a esta realidad en una definición abstracta del concepto.” (Blumer 1982: 147).

De las observaciones

Con la intención de obtener una lectura de las prácticas contextualizadas y del funcionamiento de la institución escuela, y de lograr un registro del decir, del hacer y del ser en el espacio escolar habitado, se optó en primera instancia por la técnica de observación: “el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma.” (Ruiz Olabuénaga, 2007: 125).

La observación se desarrolló en la Escuela n.º 299, ubicada en Piedras Blancas, Montevideo, entre el 22 de mayo y el 27 de junio del 2015. Esta escuela trabaja desde el modelo denominado APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), es decir, con sujetos dentro de un contexto sociocultural en situación de vulnerabilidad⁸. Además de atender a las interacciones entre sujetos, se buscó un relevamiento de las formas predispuestas de habitar el espacio, atendiendo a los aspectos edilicios y áulicos, así como al resto de los dispositivos en juego.

Se realizaron en total ocho instancias de observación, cuatro en el turno matutino y cuatro en el vespertino: en la mañana la clase era conducida por una maestra y en la tarde por un maestro. En ambos turnos se incluyeron observaciones de situación de aula, de recreo, de actos patrios y de clases de educación física. En el caso del turno vespertino se asistió además a un paseo al Museo de Arte Contemporáneo, junto con tres madres: asimismo, la observación coincidió con la visita de Inspección de Primaria, donde se pudo observar el relacionamiento con el maestro y las niñas y niños.

De las entrevistas

Por otra parte, se realizaron entrevistas en profundidad de tipo semiestructurado a maestras y maestros, en el entendido de que tal modalidad permite una mayor libertad comunicativa y habilita que en el diálogo se puedan agregar nuevas interrogantes que no se hubiesen tenido en cuenta al momento de la realización de la pauta y el encuentro: “La entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistador lo mismo que las del entrevistado.” (íbid, 2007: 165).

⁷ Piergiorgio Corbetta (2007).

⁸ El programa nace en el año 2011, se centra en 254 escuelas y 27 jardines de infantes de quintil 1 y 2 (en 2017) que requieren una acción polivalente, con participación de varios actores en territorio y en función de las necesidades pedagógicas de cada institución. Extraído de <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>

Las entrevistas se realizaron luego de las observaciones, con el fin de poseer información previa de la situación de la escuela y de la interacción en su interior, para poder verter las consideraciones recabadas en la pauta que tuvo puntos específicos tratados en todas las instancias.

Se desarrollaron en total veinte entrevistas, mediante la selección muestral de bola de nieve lineal⁹ buscando saturación teórica:

*Saturación*¹⁰ significa que ninguna información adicional se hallará por la cual el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría. A medida que ve ejemplos similares una y otra vez el investigador adquiere confianza empírica de que una categoría está saturada.” (Glaser & Strauss, 1967: 12).

La selección de los entrevistados buscó ser amplia y representativa, de modo que incluyese maestras y maestros de distintas edades, que hubiesen estudiado tanto en Montevideo como en el interior del país, y que contasen también con experiencias en diferentes tipos de escuelas, ya sea de modalidad APRENDER, de práctica y de las denominadas integradas. Asimismo se entrevistaron maestros comunitarios¹¹ ya que se considera que al trabajar semana a semana con las familias en sus hogares pueden tener una percepción más amplia de la vida cotidiana de los niños¹².

Cabe mencionar que para la sistematización del trabajo de campo, tanto de las observaciones como de las entrevistas, se utilizó el programa Atlas Ti, en el que se ingresaron los documentos generados así como las desgrabaciones de las entrevistas, para delimitar y generar un mapa de trabajo que facilitase la ubicación de los conceptos, tanto los esperados como los que emergieron del trabajo de campo. Por último, destacar que la presentación de lo relevado sigue la perspectiva narrativa y se realizará mediante fragmentos de entrevistas y del diario de campo desarrollado durante las observaciones.

A modo de guía transversal de análisis se utilizaron los aportes de Herbert Blumer y su perspectiva del interaccionismo simbólico, con el fin de comprender a través de qué significados es que se orientan las acciones que conforman las imágenes. Según el autor esta perspectiva implica no sólo una formulación teórica sino “una perspectiva dentro de una ciencia social empírica, un enfoque

⁹ “Consiste en identificar a los sujetos que se incluirán en la muestra a partir de los propios entrevistados.” (Corbetta, 2007: 288).

¹⁰ Cursiva del autor.

¹¹ A este respecto es preciso indicar que los objetivos del Programa Maestro Comunitario (PMC) son: a) Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores -tanto familiares como escolares- se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes. b) Reconstruir el vínculo de la familia y la escuela. El PMC asume como parte esencial del trabajo del maestro comunitario el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños. Extraído de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/evaluacion-pmc-2013.pdf>

¹² En anexos se adjunta la lista de las maestras y maestros entrevistados.

encaminado a ofrecer un conocimiento verificable de la vida de grupo y el comportamiento humano.” (Blumer, 1982: 16).

Desde esta perspectiva, los individuos son producto de la interacción con otros, consigo mismos y con situaciones pasadas que mantienen en su acervo de pensamiento.

Éstos interpretan o “definen” las acciones ajenas, sin limitarse únicamente a reaccionar ante ella. Su “respuesta” no es elaborada directamente como consecuencia de las acciones de los demás, sino que se basa en el significado que otorgan a las mismas. De este modo, la interacción humana se ve mediatizada por el uso de símbolos, la interpretación o la comprensión del significado de las acciones del prójimo. (Íbid. 1982: 59).

Marco teórico

El marco teórico se estructura en tres apartados. En el primero se abordan los conceptos de de ‘disciplinamiento’ y ‘dispositivo’; en el segundo la ‘construcción social de la realidad’ y el papel socializador de la escuela, y en el tercero la noción de ‘reflexividad’ de las prácticas.

De la disciplina y los dispositivos

Los conceptos de disciplinamiento y dispositivo desarrollados por Michel Foucault y Gilles Deleuze envolverán el trabajo. Ayudan a comprender tanto lo que sucede dentro del aula como los procesos por los cuales lo que allí ocurre llegó a instituirse, y por último cómo la formación docente y la percepción que de ella tienen maestras y maestros concurre también a la conformación e institución del ser docente.

La disciplina, en palabras de Foucault, podría definirse como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad...” (Foucault, 2003: 141). Explica que así es posible generar cuerpos dóciles, destinados a conformar y reproducir una homogeneización totalizante, un orden, una forma “correcta” de ser y estar.

Se escinde de este modo el cuerpo de la mente, priorizándose esta última. Los cuerpos negados operan meramente como sostén de la cabeza, donde la escuela se preocupa en depositar los conocimientos, y de este modo el pensamiento y la forma de razonamiento se tornan cada vez más predecibles y por tanto más acotados en su posible expansión: “La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia).” (Íbid, 2003: 143).

Así, el poder disciplinario “se organiza como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones

de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente.” (Íbid. 2003: 183). Esta cita resulta interesante a la hora de pensar cómo la disciplina se mantiene y extiende en el aula, entendiendo que no es que la misma viaje unidireccionalmente del docente al alumno, sino que se desplaza y opera también entre pares, y desde la normalización de esta forma operativa propia del mundo adulto llega al interior de niñas y niños, quienes absorben y reproducen aquello que le es inculcado.

La disciplina es llevada adelante y se expresa a través de dispositivos, que pueden tener o no una delimitación específica, y que están compuestos por líneas de distinta naturaleza, que se entrelazan o no, se acercan, se alejan, forman procesos de desequilibrio y se someten a derivaciones. Pueden considerarse dispositivos el asiento, la mesa, la mochila, un cambio en el tono de voz de la maestra o maestro, el sistema de calificación, la separación de los baños según sexo, el hacer fila para salir, el timbre, etc. Los dispositivos son, entonces:

(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1985: 128).

Se busca entonces, mediante los dispositivos, encauzar esa fuerza corporal de un modo productivo y útil, predisponer conductas, percepciones, aprehensiones, e inhibir otras. Deleuze, al respecto, aporta:

Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores (...) Lo cierto es que los dispositivos son como máquinas de Raymond Roussel, según las analiza Foucault; son máquinas para hacer ver y hacer hablar. (Deleuze, 1990: 155).

Con esto nos acercamos a la profundidad y mutabilidad del dispositivo: no es algo que esté allí, que se pueda demarcar y suprimir de entenderse necesario es decir, sí es lo que está allí pero es indivisible de la manera en que predispone a la aprehensión de ese estar allí; con su existencia modifica todas las demás, y esto en un continuo sin principio ni fin, no puede por tanto escindirse de su espacio, su tiempo. Aunque intentemos analizarlo –separarlo en partes– para su mejor comprensión, en sí, eso sólo ocurre en el plano de lo ideal, del pensamiento, en el ejercicio de abstracción, y sólo allí. Esto nos da la pauta de la mutabilidad de las predisposiciones, de la capacidad de cambio y actualización: nada está cerrado, todo es factible de interpelación y modificación mediante el ejercicio reflexivo crítico.

El punto entonces es analizar, por un lado, cuánto realmente de lo crítico reflexivo se habilita o inhibe dentro de la escuela, y si efectivamente aunque se mantenga la criticidad es posible llevarla a la práctica por maestras y maestros. Por otro lado, observar cómo los dispositivos operan dentro del

aula y la escuela, e incluso cómo esas disposiciones siguen acompañando a las niñas y niños fuera de ella.

La construcción social de la realidad

Es necesario recordar que lo que interesa en este trabajo es pensar cómo operan estos dispositivos dentro de la escuela y principalmente en el aula, es decir, cómo se construye realidad en estos espacios. Para problematizar dicha construcción es pertinente considerar la institución en su función y praxis, pero también en su interrelación con otras instituciones.

En este sentido resultan fundamentales los aportes de Peter Berger y Thomas Luckmann (1968), no sólo para analizar la experiencia observada de las niñas y niños que asisten a la escuela sino también desde lo que sucede a maestras y maestros, es decir cómo es que se ha ido construyendo y reificando esa realidad en los adultos. Un concepto clave en este sentido es el de socialización secundaria, pero para llegar a su definición es preciso considerar antes otros conceptos.

Lo que maestras y maestros consideran válido, real, relevante está permeado por sus propios procesos de socialización, no sólo con los niños en sus entornos cercanos, sino también desde lo aprehendido en el Instituto Normal. Por tanto, esta perspectiva teórica también envolverá el análisis de la investigación.

Berger y Luckmann analizan el proceso de objetivación de la sociedad, es decir, cómo la sociedad se le aparece al individuo como algo externo a sí mismo, que él no produjo, o más aún, que nadie produjo sino que “es así”, siempre lo ha sido y lo seguirá siendo. El mundo social se presenta como el mundo de lo externo, en el que se objetivaron acciones y roles; un mundo opaco, que no se sabe cómo se produjo y al que no se puede acceder en sus significados como algo transparente.

Se plantea así que una vez que las instituciones existen, deben enseñarse a las nuevas generaciones, y para ello se hace necesario legitimarlas. Aparece en juego la institucionalización, que significa convertir la habituación de acciones de un ámbito determinado en algo fijo, objetivo y necesario, realizado por individuos que encarnan roles que podrían ser ocupados por cualquiera que cumpla los requisitos: “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores.” (Berger y Luckmann, 1968: 76).

Lo importante entonces no es sólo la tipificación de las acciones, sino también de los actores que la llevan adelante; es un tipo de actor que hace un tipo de acción. Institucionalización implica necesariamente control, haciendo que las acciones de los demás sean cada vez más previsibles. Asoma así el proceso de objetivación, donde las instituciones se le presentan al individuo como si tuvieran realidad propia y ajena: “toda la realidad” ya estaba allí cuando el individuo nació.

Los autores plantean que el individuo no nace miembro de una sociedad sino con una predisposición

hacia la socialidad, por lo que debe internalizar los conocimientos necesarios para formar parte de ella; es aquí donde entra en juego la escuela como una de las instituciones principales, cuya característica primordial es la de socializar secundariamente a niñas y niños. La socialización primaria es la primera instancia en que se le enseñan los significados del mundo como algo objetivo. Los aspectos del mundo objetivado dependen de la posición en la estructura social, la posición de quien le enseña y su propia historia biográfica. Aquí se internalizan los roles y niñas y niños aprenden a identificarse a sí mismos, en un proceso dialéctico entre la identificación que hacen los demás y la que hacen niñas y niños de sí “entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida” (Íbid. 1968: 167).

La apropiación subjetiva de mundos de significados y roles forma parte del mismo proceso, porque las posiciones (roles) sólo pueden ser asumidas como pertenecientes a un mundo. La socialización primaria produce así una abstracción progresiva de los roles, una generalización que lleva al pasaje de los otros concretos (mamá, maestra, etc.) y sus actitudes concretas aquí y ahora, a la abstracción de los demás y las normas, en lo que se denomina “el otro generalizado”. Este otro generalizado es una abstracción de lo concreto y representa a la sociedad; implica también la creación de una autoidentidad. Podría decirse que la socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo, aunque no se termina realmente y nunca es total.

La socialización secundaria consiste en la internalización de submundos de significados específicos, institucionales o basados en instituciones. Es la adquisición de conocimientos específicos de los “roles”, directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. Implica necesariamente la incorporación de lenguaje propio del rol; son realidades parciales que se construyen sobre el mundo adquirido en la socialización primaria.

Con respecto a la escuela en particular, John Dewey sostiene que como ambiente social y agente socializante tiene entre sus funciones fundamentales “crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquel por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo.” (Dewey, 1946: 30). La educación consciente, brindada en la escuela, buscaría suministrar información de segunda mano respecto a lo que piensan los demás; generar, por decirlo de alguna manera, “valores comunes”. Pero a la vez Dewey plantea una “influencia inconsciente del ambiente”: los hábitos del lenguaje, las maneras y en tercer lugar el buen gusto y la apreciación estética: “Raramente reconocemos la medida en que nuestra estimación consciente de lo que es o no es valioso se debe a normas de las que no tenemos consciencia en absoluto.” (Íbid. 1946: 26).

De la reflexividad sobre la práctica

Este apartado profundiza en la percepción de maestras y maestros sobre su praxis, indagando, a través

de la noción de reflexividad de Giddens, en la cohesión que le dan a su acción en su discurso, mediada por lo instituido de su rol. Antes de dar cuenta propiamente de la reflexividad, es preciso enmarcarla en su teoría de la estructuración (2011), que plantea una síntesis entre lo micro y lo macro dentro de lo social, lo indivisible e interdependiente de la estructura social y el actor social. En palabras del autor, para la teoría de la estructuración el estudio que debe hacerse

(...) no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo. Las actividades humanas sociales, como ciertos sucesos de la naturaleza se auto-reproducen, son recursivas. Equivale a decir que actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan *en tanto* actores. (Giddens, 2011: 40)¹³.

Es necesario mencionar que las interacciones sociales en las que se cristaliza la estructuración social se dan en “sedes”, que no son simples lugares sino escenarios de interacción donde se escenifican los aspectos recursivos de lo social sirviéndose de la rutinización¹⁴ y la regionalización¹⁵, es decir, del actuar habitual y cotidiano de los actores de modo situado y densificado por lo espacial-temporal. Estos aspectos recursivos se dan a través de lo que el autor denomina la conciencia práctica; existe también en todo actor una conciencia discursiva que “connota las formas de recordación que el actor es capaz de expresar discursivamente.” (Íbid. 2011: 82).

Es así que se entiende que los actores no actúan como autómatas sino inteligentemente, de manera reflexiva, la cual “no se debe entender como mera ‘auto-conciencia’ sino como el carácter registrado del fluir corriente de una vida social.” (Íbid. 2011: 41). No es que haya propiamente una escisión entre la conciencia práctica y la discursiva, sino que hay diferencias entre lo que se puede decir sobre lo que se hace, y lo que efectivamente se hace; el límite entre estos aspectos varía de actor en actor ya que diversas experiencias y formas de socialización pueden alterar esta división¹⁶. Son justamente los conceptos de conciencia práctica y conciencia discursiva los que arrojan luz sobre la reflexividad de las maestras y maestros in situ, así como el relato que hacen de lo que sucede dentro del aula.

A su vez se trabajará de modo conjunto con los aportes del interaccionismo simbólico, presentados anteriormente en el diseño metodológico que, de modo sucinto, plantean que la acción humana se orienta de acuerdo a los significados que cada quien le atribuye a los objetos y sujetos, y el significado emerge de la interacción social con otros, con el espacio y consigo mismo.

¹³ Cursiva del autor.

¹⁴ (Giddens, 2011: 24).

¹⁵ (Íbid. 2011: 150).

¹⁶ (Íbid. 2011: 44).

Antecedentes específicos

En la selección de antecedentes se optó por presentar aquellos que aportasen al análisis de la construcción de imágenes de la niñez. En este sentido se presentan tres trabajos. El primero da cuenta del trabajo en aula, cristalizado por un lado en el análisis de la percepción que tienen los maestros, así como del tiempo de uso, contenido y diálogo interno del mismo que se proyecta en el cuaderno de aula. El segundo, desde una perspectiva que aúna las concepciones sociológicas con la técnica del esquizodrama, discute y analiza las construcciones de subjetividad posibles y habilitadas dentro del aula. Y el último se acerca a cómo las acciones de los adultos respecto a los niños en las instituciones de protección de la niñez –en particular en el INAU– suelen ser problematizadas.

Marta Trevellini (2003), a partir de los enfoques de Bernstein, Parsons, Foucault, Bourdieu y Goffman, analiza el uso del cuaderno de clase y sus implicancias. La principal metodología utilizada en el trabajo es la observación, realizada en cuatro escuelas públicas de contextos diferenciados, de acuerdo al entorno socioeconómico y a la estructura curricular. Desde Parsons se aborda a la escuela como institución socializadora que prepara al niño para el mundo adulto, mediante el desarrollo de lealtades a valores y capacidades para el futuro desempeño de roles. Desde Foucault se analiza el papel disciplinante del uso del cuaderno con las limitaciones que implica para el manejo del cuerpo y la apropiación del espacio. Bourdieu se utilizó para entender la reproducción social que fomenta la escuela desde la preparación de los docentes, formación homogénea basada en instrumentos homogeneizados y homogeneizantes (manuales, programas, instrucciones pedagógicas). Se destaca que esta formación resulta claramente insuficiente para enfrentarse a las situaciones tan complejas que ponen de manifiesto las alumnas y alumnos hoy en día; el docente, incapaz de hacerse cargo (no es que deba hacerlo) de todos los aspectos psicológicos, socioeconómicos, etc. que sobrepasan su tarea, se resguarda en aquello conocido, aprendido.

Un sentimiento salvífico lo envuelve y lo lleva a creer y convencerse de que su docencia ES como piensa y cree que es, se autoengaña para poder seguir adelante como si sus hechos fueran como dice que son y no son. (Trevelline, 2003: 7).

Algunos de los resultados más relevantes de su investigación son, por ejemplo, que el cuaderno de clase se abre y se usa sólo cuando lo indica la maestra, que la flexibilidad en el uso del espacio físico cuando se escribe en el cuaderno es nula, y que al interior del cuaderno es clara la separación entre tareas, aunque no así en las actividades orales. La marcada separación del conocimiento de acuerdo a áreas denota el vigor de la concepción moderna y racionalista de la educación, expresado en las herramientas utilizadas por las maestras y maestros.

Por otra parte cabe mencionar que el tiempo en que se utiliza el cuaderno en clase es el doble de lo que estiman los docentes, y que a su vez existe una minimización del espacio-tiempo dedicado a la

producción personal de escritura y una maximización del espacio-tiempo dedicado al copiado y ejercitaciones mecánicas. Aquí se observan las divergencias entre lo que se cree y se dice hacer, y lo que efectivamente se hace, señalando la idealización de la propia tarea, así como su alcance y efectividad.

En segundo término, desde un enfoque novedoso entre la sociología y la psicología social, Daniel Pena (2014) –aunque basado en la formación de bachillerato– aporta un análisis que resulta pertinente debido a que pone en el centro de la cuestión al estudiante y a cómo la educación moldea, produce y lo construye como sujeto y ciudadano, tomando como dispositivo principal el aula. Fundamentalmente desde los enfoques de Foucault y Guattari, la investigación evidencia el currículo oculto que busca generar ciudadanos productivos mediante la construcción de cuerpos dóciles, que legitimen la desigualdad, la jerarquización de saberes, etc. En el trabajo se trata de problematizar los distintos procesos por los que atraviesan los estudiantes en su pasaje por la educación media superior; procesos que implican el constante entrecruzamiento de una serie de componentes subjetivos puestos en juego en estos espacios: componentes normativos, de relacionamiento, de conocimiento, de ciudadanía o nacionalidad, etc.

La investigación, realizada en el Liceo n.º 63 y en el Liceo Poveda, se llevó adelante a través de tres técnicas: entrevistas semiestructuradas en profundidad, observación no participante, y de forma innovadora se utilizó el esquizodrama, que en palabras del autor es una “técnica grupal donde se puede desnaturalizar, deconstruir, en base al cuerpo y la dramatización los territorios existenciales ya estructurados, en especial todos los que refieren a las experiencias de sí dentro del aula” (Pena, 2014: 18). El trabajo, de corte exploratorio, arriba a conclusiones que van de la mano del valorizar y potenciar nuevas estrategias asentadas en la realidad cotidiana de cada aula, permitiendo la construcción colaborativa y colectiva de la experiencia educativa.

Por último, Carmen Rodríguez (2016), con aportes especialmente de Michel Foucault y Donald Wood Winnicott, ahonda en la situación de niñas y niños que viven en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)¹⁷ y en cómo esta institución, que debería velar por su protección y cuidado, termina muchas veces operando de modo contrario, a la vista de otros adultos que por acción u omisión permiten que esto suceda, tomando como muestra de esta negligencia las fugas de niñas, niños y adolescentes de la institución. El trabajo se estructura en dos grandes apartados, “Lo insoportable” y “El mundo y el inframundo de las instituciones”, y utiliza las técnicas de entrevista en profundidad a educadoras y educadores, y el análisis documental de legajos de niñas, niños y adolescentes.

¹⁷ Institución creada en 2004, antes conocida Instituto Nacional del Menor (INAME) creado en 1988 como servicio descentralizado del Consejo del Niño constituido en 1934, luego de promulgarse el Código del Niño en el mismo año. Extraído de <https://www.inau.gub.uy/institucional/historia>.

En el primer apartado se indaga en lo que es *insoportable para los niños*, como la falta de sostén asociada a la idea de dejar caer al niño, la privación, la crueldad a la que la infancia está sometida y el abuso sexual e incesto, todos ellos concatenados en la idea de descuido y desprotección. Luego se da paso a lo que resulta *insoportable en los niños*, que la autora liga a los efectos emocionales, cognitivos y de socialidad que la falta de soporte genera, provocando una antisocialidad y un no saber cuidar del otro. Por último se habla de la idea de *no soportar a los niños*, relacionada con los dispositivos de derivación de niñas, niños y adolescentes de un centro a otro, así como de profesional en profesional, fortaleciendo e instituyendo los circuitos de desprotección.

En el segundo apartado se problematiza sobre cómo es posible que lo insoportable se soporte. Es decir, cómo es que la institución tolera que se opere en el sentido opuesto para el que fue creada: no importa saber si son las más o menos veces que sucede, sino el por qué y, sobre todo, qué andamiajes son los que habilitan que prácticas de desprotección, descuido, humillación, abuso y desprecio se susciten con cierta regularidad sin mayor impedimento o interrupción (Rodríguez, 2016: 150). A este respecto la autora habla del inframundo institucional, aquello para lo que en realidad no fue creada la institución pero que de manera ineludible se encuentra en ella; es donde se actúa fuera de la ley y la norma, a la vista de otros adultos incapaces de impedir dichas situaciones; es lo endémico de lo instituido, donde se da la *banalización del mal*¹⁸. Para finalizar se retoma el concepto de desmentida¹⁹ elaborado por Marcelo Percia, como aquello que opera para acallar lo insoportable.

Análisis

Disciplinamiento

Para comenzar es preciso enmarcar el análisis desde una mirada crítica de la escuela, destacando los aspectos normalizantes en tanto institución totalizante. La meta función de la escuela, como se mencionó antes, es generar predisposiciones de conducta en niñas y niños, que operen como soporte civilizador y moralizante para el desarrollo futuro. Por tanto el desarrollo del análisis se ubicará sobre los mecanismos coercitivos que se entiende poseen efectos negativos, más que en los expansivos.

Cabe aclarar que la investigación no pretende poner en tela de juicio la relevancia de la institución para incorporar las bases que habilitan la comunicación y expresión, el lenguaje oral y escrito. Lo que se problematiza aquí tiene que ver con la construcción misma de la escuela, sus aspectos formales y materiales, así como con la manera aprendida de enseñar que incorporaron maestras y maestros,

¹⁸ Idea retomada y actualizada por la autora, del concepto de banalidad del mal desarrollado por Hannah Arendt.

¹⁹ “(...) en las instituciones de protección de la infancia operan ciertas desmentidas que a veces toman forma de incredulidades, otras son conciencias escandalizadas, en otros casos trata de eufemismos, todas formas que buscan acallar lo insoportable bajo la forma de la desmentida.” (Rodríguez, 2016: 186). Cursivas de la autora.

que se expresa por ejemplo en las formas de presentación del ser docente, de los temas, del uso del lenguaje en la presentación, del diálogo al que se invita o no, etc.

Para comprender el aspecto disciplinante de la escuela se analizan tanto los dispositivos evidenciados en las observaciones realizadas como los que resultan conscientes para maestras y maestros a través de su relato, con el fin de comprender cómo estos dispositivos materiales y simbólicos operan en el cuerpo de niñas y niños, y cómo además predisponen no sólo al cuerpo sino a la mente, al mundo de las ideas, de lo pensable, de lo posible.

Cabe destacar que los efectos de estos dispositivos no actúan solamente a nivel de niñas y niños, sino que en tanto inescindibles de la experiencia total de lo cotidiano, estructuran formas específicas de aprehensión de los espacios sobre los que se levantan las imágenes de la niñez.

Dispositivos materiales

Aspectos edilicios

Las escuelas suelen ser semejantes en cuanto a su estructura edilicia “normalizada”. La escuela observada tiene en la entrada un amplio hall donde se encuentran la secretaría y la dirección. Los salones están colocados de manera continua, intentando priorizar que tengan ventanas. Son espacios fríos, amplios y despojados de objetos.

El espacio físico se presenta hostil para con niñas y niños. Hay una ausencia de vegetación, de verde, que lo vuelve más rígido. Los materiales principales son el cemento, el ladrillo a la vista y el vidrio, no sólo en ventanas sino también en puertas. Si bien su transparencia opera como integradora de espacios, es poco funcional ya que no resulta un entorno muy seguro para que niñas y niños se puedan mover libremente, sino que justamente demanda una atención del cuerpo a los vidrios, las rejas y los desniveles del patio, y genera tensión en el dejar estar de las niñas y niños por parte de los adultos presentes.

En el patio de la escuela hay un juego de metal, una “jaula de monos”, que en el turno de la mañana no se deja usar mucho ya que se teme que niñas y niños se lastimen. Se cree que esto delata la desconexión que el mundo adulto tiene con la forma de ser niña y niño: aparece así una brecha que marca el olvido de lo que es correr, saltar, trepar, este olvido impide ver la importancia y necesidad de tales experiencias.

En las entrevistas, maestras y maestros generalmente no son conscientes de lo frío y distante del espacio, si de cómo se maneja el cuerpo de niñas y niños, mas no se percibe la hostilidad del espacio físico, se lo toma aporoblemáticamente como algo dado. Se observa así una anulación del cuerpo de las niñas y niños, pero no racionalizado como forma de disciplinamiento consciente sino más bien como forma de evitar un conflicto con la familia, guiado por el temor de tener que responder a ella

si se lastiman. Esto da cuenta de la ruptura comunicacional entre familia y escuela, en donde el caerse, en vez de ser tomado como situación propia del crecimiento, es concebido como una situación a evitar totalmente, tan así que se prohíbe la interacción con ciertos objetos, como el juego del patio.

Otra característica edilicia relevante son las prominentes rejas de la institución, presentadas como necesarias por la dirección, maestras y maestros, para cuidar los objetos de valor en el interior, pero que claramente marcan una fuerte ruptura con el barrio. Los portones cerrados durante el día alejan a padres y familiares; esta idea también se recogió de las entrevistas: de hecho es una de las funciones esperadas del portón.

Esta separación física tan marcada de los mundos de socialización de niñas y niños da cuenta de la fractura entre la escuela y la familia, y genera sentimientos encontrados por parte de maestras y maestros; es decir, por un lado quisieran sentir más apoyo y poder trabajar en conjunto con las familias, pero al haber una distancia tan grande de mundos de vida, proyectada tanto en la arquitectura como en otros aspectos que veremos posteriormente, se decanta en un diálogo improductivo. Incluso en entrevistas se menciona que la presencia de familiares se vive como un estorbo para el desarrollo de la tarea docente.

Disposición del aula

Cuando se pasa a la reflexión acerca de la disposición del aula, en donde maestras y maestros tienen mayor capacidad de incidencia, surgen opiniones diversas; esto es comprensible debido a que el espacio de aula es el lugar cotidiano de trabajo y por tanto es un espacio plausible de una mayor apropiación. Maestras y maestros sienten que pueden disponer con mucha más libertad de este espacio.

En la observación en la escuela, la comparación entre los dos salones resulta interesante. La primera diferencia es en cuanto al tamaño: el salón 1, en el que se desarrolló la observación del turno matutino, es mucho más amplio, y debido a su orientación y a las grandes ventanas resulta mucho más luminoso. Por otro lado, el salón 2, observado en el turno vespertino y cuyo curso es dictado por un maestro, además de ser más pequeño y contar con menor luminosidad debido al amplio alero que cubre las ventanas, presenta un estado de mayor desorden y desorganización.

En lo que respecta a la decoración, disposición y orden, las diferencias entre ambos salones son evidentes. El salón 1 se percibe como un espacio más estimulante visualmente, que denota mayor dedicación, donde se observa mucho más color, así como carteleras hechas por alumnas y alumnos de los cursos de ambos turnos. El salón 2, en cambio, presenta un estado casi de abandono, potenciado por la escasa luminosidad; en varias situaciones se trabajó inclusive con las luces apagadas aunque la luz exterior no fuera suficiente. Cabe agregar que este salón es utilizado como depósito de materiales como latas de pintura, que se guardan en un cuartito al fondo, y dentro de un

pequeño baño, dentro del salón, que se encuentra inhabilitado.

En las entrevistas, la maestra y el maestro de las clases observadas mostraron interés por la ambientación del aula pero en los hechos era notoria la diferencia en cuanto a la proactividad para generar el espacio.

El maestro de la tarde, que ocupa el salón 2, se excusa advirtiendo que está todo ocupado por la maestra de la mañana y que por tanto no tiene más lugar para colocar carteleras, lo cual si bien es cierto da cuenta de cierto desgano y falta de comunicación con la maestra del turno matutino, incluso considerando que es el mismo curso que se dicta en la mañana y en la tarde.

La maestra del salón 1, por su parte, tiene una rutina muy marcada en el salón; al ingresar, por ejemplo, abre la biblioteca y reparte los lápices que coloca en los portalápices ubicados en el centro de las mesas; además se dedica a arreglar su escritorio, colocando cada objeto en su espacio específico. Parecería que de alguna manera jugara a ser maestra. Esta clara rutina es verbalizada por la maestra ya que la considera una forma de generar hábitos de orden y limpieza antes del trabajo.

De las entrevistas surgió la idea unánime de la importancia de la disposición del aula para el trabajo, por ejemplo, mover los bancos y agruparlos de forma distinta según la tarea a realizar. Es un mecanismo relatado por todos pero no necesariamente llevado a cabo. Hay un discurso general de que “está bueno” pero no es algo que necesariamente sientan que deben hacer; lo avalan y comparten discursivamente, pero descansa en la voluntad de cada maestra y maestro.

Al tematizar la disposición del aula surge también con fuerza la importancia de los compañeros de banco y de prestar atención a los comportamientos del grupo para conformar duplas y equipos de trabajo que se potencien. En lo dicho hay atención y voluntad de generar un espacio amigable a través de este dispositivo; relatan que es un aspecto al que dedican tiempo incluso antes del inicio de los cursos, en las reuniones de coordinación y puesta a punto.

Todos los años es distinto porque depende de los gurises; sí estoy convencido de que más allá de la distribución física es importante a quién tengan al lado, o sea, los cambio (de banco) muchas veces, pero a mitad de año, por ejemplo, ya sé quién con quién y en algunas actividades los cambio; lo que más importa es a quién tengan alrededor, a quién de los gurises. (Entrevista 17).

La disposición del espacio es un tema considerado relevante por maestras y maestros, pero muchas veces parece ser soslayado en la dinámica cotidiana, limitando las posibilidades de habitar el aula y tornándose un aspecto apoblematizado.

En la disposición del aula lo que se toma en cuenta es el grupo. Cómo me entra el grupo y cómo manejo el grupo y cómo lo muevo y cómo no lo muevo. Pero el niño como cuerpo, no. La escuela lo que trabaja es la cabeza del niño y las manos. No pegues, no agarres, no toques, no hagas, no esto, no lo otro, no lastimes, no...

Y se trabaja el cuerpo en esas instancias, ¿no? En instancias con connotaciones negativas. No le pegues, no le toques, no le hagas, no le... (Entrevista 19).

Educación física

La educación física supone una educación del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, pero presupone también un disciplinamiento del cuerpo. Existe, desde el colectivo docente, una idea de educación física como necesaria y positiva, pero sin embargo aparece una separación muy fuerte entre lo que se hace en esa instancia y lo que se aprende en aula: es decir, no se aprovecha para considerar al cuerpo y sus capacidades de desarrollo, ya sea desde la enseñanza de anatomía o de posturas cómodas de trabajo, o de desarrollo consciente de qué es lo que está operando cuando el cuerpo se mueve.

En las observaciones se pudo apreciar el trabajo de los profesores de la mañana y de la tarde. El primero no les deja mucho margen de acción, les marca un circuito que no es muy elaborado, los rezonga si se suben al juego del patio, les dice que se pueden lastimar, los llama “amigo” o “amiga”, evidenciando que no sabe sus nombres, como si fuesen todos iguales. En cambio el docente de la tarde se comunica de forma más amena, plantea juegos que divierten a niñas y niños, y los deja correr libremente.

Nuestra profesora de educación física es bárbara, pero depende del profesor; nosotros vamos todos los años a la pista, se hacen también encuentros con otras escuelas en handball, pero es desde la educación física, no es desde la escuela, o sea, no es desde la institución. (Entrevista 1).

Ahora por suerte tenemos educación física (...) que es un logro de hace poquito tiempo, porque si no el profesor de educación física también era pago por la Comisión Fomento. Las escuelas que tienen algún profesor especial es porque hay una buena comisión de padres (...) bueno ahí tenés el trabajo de lo corporal pero fuera del salón. (Entrevista 3)²⁰.

Claro que puede también entenderse que los profesores de educación física se deben hacer cargo de una gran cantidad de grupos, y que por lo tanto recordar los nombres de todas y todos así como las particularidades de cada uno, es una tarea difícil, si no imposible. No se busca por tanto juzgar las voluntades individuales, sino más bien evidenciar el desaprovechamiento de las condiciones dadas, es decir, ¿por qué por ejemplo se presentan tan escindidos los aspectos aprendidos dentro de aula y en educación física?, o ¿por qué las maestras y maestros no acompañan al docente de educación física? Esto último podría colaborar para generar una mayor integración entre saberes y un mejor conocimiento de las niñas y niños, comenzando por ejemplo con su nombre.

Es cierto también que las maestras y maestros se quedan dentro del aula con las niñas y niños que no

²⁰ Cabe mencionar que la educación física es obligatoria en las escuelas desde noviembre de 2007. Extraído de: <http://www.ceip.edu.uy/programas/educacion-fisica>

tienen el permiso para hacer educación física, porque los adultos a cargo no los llevaron a hacer el chequeo correspondiente. Resulta curioso que no pueda organizarse con la policlínica barrial que se visite a la escuela para realizar los chequeos y por tanto habilitar a las niñas y niños para practicar educación física. No parece algo tan difícil si se considera la organización de las jornadas de vacunación. Es extraño, por otra parte, que no puedan realizar educación física cuando por otro lado salen al recreo donde corren y demás.

Aquí se evidencia además la escisión entre lo dicho y lo hecho desde el mundo adulto, es decir, cómo es que se les pide a los niños una cierta uniformidad de acción o cánones claros cuando éstos no son representados ni por los propios docentes o el sistema educativo. El discurso muchas veces transmitido desde la escuela, de “no poder abarcar todo”, recae siempre en niñas y niños, siendo que hay cuestiones que muchas veces no tienen que ver con una mayor inversión económica o de recursos sino con cambios en la gestión de lo que se hace.

El cuerpo del maestro como dispositivo vivo

Existe una presentación del cuerpo del maestro que marca distancia, que decide la forma y el cuándo del acercamiento, que marca la jerarquía y que se evidencia en las diferencias de estaturas y en el mantenimiento de la distancia entre ellas. Un ejemplo es cuando se le habla desde arriba al niño en vez de agacharse para tener una comunicación cara a cara con conexión visual horizontal; si por ejemplo el niño decidiese igualar la altura del docente subiéndose a un banco, no sería visto como búsqueda de igualdad sino como mala conducta (de todas formas tal opción difícilmente surgiría del niño como una posibilidad).

... esas cosas que decís no pueden ser mínimas porque es como el día a día, el adulto-referente que puede pasar de ser divino a ser un gigante, un monstruo que se te acerca, porque en la cara de enojada, tono de voz, el tema corporal es muy salado, es como algo medio caja negra porque las maestras no tienen una formación, o sea, recién ahora hay como un trabajo corporal que está incluido en magisterio en el currículo pero igual es poco, es un año, dos horas por semana, si recién te da a vos como para empezar a darte cuenta de lo presionado que estás vos en tu cuerpo, mucho menos como para encarar a otro ser y decirle cómo moverlo. (Entrevista 15).

Este dispositivo además se asocia con una normalización de los cuerpos interactuantes, ya que la presentación del cuerpo en aula se encuentra mediado por el uso de las túnicas. Si bien ésta opera, por un lado, como igualadora –la ropa a la que cada quien pueda acceder queda cubierta–, también termina operando como desindividualizante, y no sólo esto sino que además aparece la confección diferencial de las túnicas para niñas y niños: a las primeras se las predispone para depender de otro que las ayude a prenderla y desprenderla. Se cree que esta connotación es importante y sin embargo no fue relevada en las entrevistas: nuevamente aparece la opacidad de las situaciones cotidianas que moldean el ser y estar en el espacio, aunque no se enuncien o problematicen.

Actos patrios

Otro dispositivo de disciplinamiento en la escuela son los actos patrios. En las observaciones se pudo asistir al desarrollo de uno en cada turno; en ese acto se celebraron a la vez tres fechas: el Día Internacional del Libro, la conmemoración de la fundación de la Cruz Roja y además La Batalla de Las Piedras. La decisión de realizarlos juntos fue para optimizar tiempos, pero a nivel de comprensión de la especificidad y relevancia de cada fecha, no resulta eficiente. El desarrollo de los actos patrios se presentó como una mezcla de datos inconexos.

A pesar de que las clases debían presentar carteleras, para el caso de la Batalla de Las Piedras, y hacer intercambio de libros y botiquines, todo se terminó desarrollando en un caos. Entre los numerosos detalles relevados se contaban carteleras con faltas de ortografía, lo que sin duda se explica por un tema de tiempo, pero a la vez da cuenta de una omisión docente, un no aprovechamiento para explicar cómo se escriben las palabras correctamente.

El tedio de las y los participantes fue visible: transcurrió casi una hora y media de acciones repetitivas, donde se pasaba al frente, se aplaudía, etc., como en acciones irreflexivas, sin conexión con lo que se sucedía, sin un fin claro que respondiese a otra cosa más allá de la tradición escolar de hacer los actos porque se debe y nada más.

El manejo del cuerpo de niñas y niños en el acto es desde una incompreensión total. Se les pide orden, silencio y respeto, pero de hecho su cuerpo no se está contemplando: se les pide que se sienten en el piso, un piso helado en el patio un 12 de junio. El respeto del propio cuerpo es un factor que parece ser comprendido por maestras y maestros, pero sin embargo en situaciones como ésta es olvidado. Reaparece así la escisión entre lo que se dice que se debería hacer y lo que efectivamente se hace, no hay un accionar que siga el sentido de lo que se plantea.

Los siguientes testimonios ilustran las percepciones de maestras y maestros sobre los actos patrios:

A mí me parece que no todos deberían de festejarse, o sea, digamos, hacer un acto por todos, la historia en general es algo muy abstracto donde es difícil para el niño entenderla porque aparte vos le decís festejamos un hecho de 1825, después un hecho en 1911, después estamos, digo como que no ha habido un hilo conductor en las fechas, digamos. (Entrevista 1).

A mí me parece que muchas veces se hacen los actos por hacer, no tenemos que hacer el acto pero sale, pero hacen cualquier mamarracho y en realidad no, no le transmiten la importancia de esa conmemoración a los niños; en realidad los niños lo que saben es que se juntan en un patio, porque en algún momento pasó tal cosa pero no le dan la importancia que tiene eso (...) me parece que en muchos casos se hacen actos por hacer, nomás, porque ta, y a veces se hacen diez días después de la fecha. No tiene ningún sentido para mí; así, no lo hagas. (Entrevista 4).

Cabe mencionar que el frío al que se expone a los niños es un hecho que se repite cuando van a la

sala de video y a la biblioteca (donde también van a ver videos). En ambos casos se sientan en el piso; en la biblioteca hay bancos pero están ocupados por cajas con libros que en vez de sacarse para permitir que se sienten, se dejan allí y se les pide a niñas y niños que se sienten en el piso, en tanto que maestras y maestros se sientan en sillas; hay una diferenciación sistemática entre el respeto del cuerpo de niñas y niños, y el del adulto, que aparece como merecedor de mayor comodidad. Así, la preeminencia en el uso del espacio por parte del mundo adulto se forja y reafirma en pequeños hechos cotidianos.

Dispositivos simbólicos

Evaluación de Primaria

Desde el sistema de Primaria se establecen las evaluaciones que llegan al cuerpo docente: se califica a alumnas y alumnos en tres niveles: inferior, medio y superior. En base a esos niveles tipificados se traza el avance de cada niña y niño; la normalización de la herramienta evaluadora no deja espacio para valorar los procesos individuales, y terminan primando los resultados.

Claro que hay una historicidad, un relato, una historia escolar, pero ésta tiene que ajustarse a un camino demarcado: se sabe de antemano qué es lo que se va a evaluar, los tres niveles que se van a considerar, y por lo tanto, el margen de acción evaluativa de los docentes en la contextualización de cada situación y de cada niña y niño no tiene cabida para la institución. Se entiende que todo el papeleo que se hace rellenar al docente opera nada más que como actualización de la burocracia y presunción de normalización del sistema.

La evaluación de primaria para mí es siempre en datos, te llega una planilla para llenar a último momento cinco días antes de entregarlas, te llega una planilla con indicadores que te viene de la inspección, o sea, tú no puedes establecer tus propios criterios, no tienes la autonomía de hacerlo, llenas con números y con porcentajes que terminás realmente haciéndolo a ojo por ciento porque no te da el tiempo. (Entrevista 3).

La construcción colectiva de la docencia choca con estas estructuras inamovibles. Por un lado se propone, desde la formación docente, un docente proactivo, colaborativo, pero luego no hay herramientas ni plataformas que sustenten tales ideas. Claro que el docente puede generar una evaluación en mayor profundidad, que contemple otros rasgos del desarrollo de niñas y niños, pero el problema radica en que no será tomada en consideración por el sistema de evaluación, lo cual opera en docentes a modo desmotivante. No aparece espacio tampoco para una autoobservación: para qué mido lo que mido, qué es lo que espero encontrar cuando evalúo, o si la forma en la que realizo esa medición condice con lo que se quiere lograr. La herramienta no se cuestiona por parte de Primaria; son herramientas añejas, desactualizadas, que se han instaurado como una verdad indiscutible.

En las entrevistas se relata que se intenta respetar los procesos, las individualidades, pero que esto se

acaba desestimando, en gran medida porque el docente tiene que hacerse cargo de clases de por lo menos 25 niñas y niños y no posee las herramientas para poder potenciar a cada individuo; termina concentrado en los que presentan más dificultades, en tanto que a la media los deja ir solos y a los que no presentan problemas para incorporar conocimientos tampoco se los potencia porque no da el tiempo para hacerlo.

La incapacidad de brindar atención individualizada a cada niña y niño vuelve de forma generalizada en el relato de los docentes, y genera frustración y “gusto a poco”; se incorpora así un factor de culpabilidad por no poder atender a la diversidad.

Está por un lado el discurso de que hay que evaluar procesos, eso lo sabemos todos de memoria el discurso (...) pero en la realidad de hoy el proceso no existe porque es todo de inmediato, es todo resultados (...) tenés que acompañar el proceso para llegar a un resultado, el mejor posible que además creo que los resultados deberían evaluarse en el mejor posible de cada uno (Entrevista 16).

Primacía de debilidades por sobre las fortalezas

El segundo dispositivo simbólico que surgió del trabajo de campo es el de la primacía de las debilidades por sobre las fortalezas a la hora de la evaluación. En las entrevistas surgió este aspecto como una herencia del sistema de Primaria, que remarca dónde niñas y niños fallan, lo que aún no consiguen y se deja de lado aquello en lo que destacan; esto luego se plasma en las evaluaciones. De hecho, la razón por la que se cita a los adultos responsables suele responder a una carencia, a un problema de aprendizaje; el problema sigue estando en la niña o niño que recibe lo que se imparte, no se cuestiona el modo de enseñanza, no se considera así la contraparte del aprendizaje.

Yo creo que hay debilidades en cuanto a descubrir fortalezas en los gurises y potencialidades, hay chiquilines que pueden ser excelentes poetas pero les corregimos las faltas o les corregimos la sintaxis, pero tienen un nivel de fantasía y de ensoñamiento que nunca lo van a lograr otras personas y no potenciamos eso, (...) el silencio también habla y no quiere decir que el tipo que es silencioso no esté pendiente de lo que se está hablando y no esté sacando conclusiones (...) nos falta esa calidad de percepción, somos poco atenciosos, esa no es la palabra, somos conservadores y no atendemos una cantidad de cosas, en busca de la excelencia o del sobresaliente o del excelente dejamos de lado otra cantidad de cosas. (Entrevista 13).

Como se mencionaba antes, la escuela se encarga, en su curricula, tanto de brindar conocimientos que sirvan para adquirir competencias, como de transmitir “valores” para forjar a “buenos ciudadanos”; el problema es que en la evaluación ambos aspectos se entremezclan y no es clara la diferencia entre las dos órbitas; un “buen alumno” entonces puede ser tanto aquél que destaca en aplicación como el que destaca en conducta, pero sin embargo lo curricular tiene mayor peso que lo conductual.

Lo que resulta claro en las entrevistas es que ya sea en una u otra órbita resulta más fácil y más común el identificar las fallas. Ese marcar las debilidades juega entre el ámbito de lo que es y no es

curricular. Lo que excede a lo propiamente curricular es visto como algo que puede ser positivo pero que no necesariamente es válido en igual manera; es más, cuando se recurre a lo no curricular se hace por una carencia de lo que efectivamente se evalúa, se lo toma como una especie de consuelo, partiendo de la base de que hay ciertos aspectos que la niña o el niño ya no va a desarrollar, y por tanto se busca atender otras perspectivas que avalen su permanencia en el sistema.

Por ejemplo, se hace hincapié en los aspectos de buen compañero –que son también medidos dentro de los rasgos civilizatorios y moralizantes que instruye la escuela– pero desde la necesidad de encontrar algo que legitime su estadia en la institución y no desde el pensar el desarrollo del niño como algo integral; la primacía sigue estando sobre lo intelectual.

Todo lo que se hace en la escuela, en general, ronda en torno a lógica, razonamiento, lectura, pero todas cuestiones que tienen que ver con lo intelectual. (...) te re ayuda trabajar en muchas áreas diferentes porque ellos también se sienten que son buenos en algo porque en general la escuela es matemática y lenguaje eso es como el tronco, que estamos hechos para eso, que es importante, pero en realidad no todo el mundo es bueno para matemática y lenguaje, en ciencias por ejemplo hay muchos que son excelentes y pasan desapercibidos y son excelentes porque hacen hipótesis que vos decís, ¿cómo se le ocurre? (Entrevista 1).

Repetición

La evaluación tiene su punto cúlmine en la decisión de repetición. Al respecto, los docentes entrevistados coinciden en que lo importante en la decisión es tener una idea de cómo lo va a vivir la alumna o alumno y su familia, de cómo va a repercutir sobre todo en su sociabilidad, en el relacionamiento con sus pares: se pone en la balanza cuánto le afectará la situación de desfasaje de sus compañeras y compañeros, lo que implicaría cambiar de grupo y llevar adelante una socialización con niñas y niños nuevos y de menor edad.

La suposición de que en cierta edad se deben adquirir ciertos conocimientos y la normalización con la que se imparten estos conocimientos ponen en duda la eficiencia del dispositivo de la repetición. Puede leerse que de alguna forma se le está dando un año más a la niña o niño para que incorpore lo enseñado, pero es difícil que esa explicación adulta de tener más tiempo para cumplir ciertos objetivos no sea visto como una frustración.

En los hechos implica un atraso con el resto de compañeras y compañeros, y un reflejo en el otro, que sí consiguió pasar de año, que opera de manera negativa sobre la autoestima. Como señalan los docentes, quienes repiten, sobre todo si sucede en más de una ocasión, sienten que son “burros”, que no saben y que no tienen la capacidad para aprender. En esto sin duda incide, como se señalaba anteriormente, que no hay un trabajo en conjunto con niñas y niños en donde se busque conocer y potenciar sus capacidades individuales.

Habría que reverlo también el concepto de repetición, (...) quizás en otro tipo de escuela no se necesite una repetición, en este sistema de Primaria que está encadenado, que pasan por edades en determinadas clases donde uno tiene que aprender determinados conocimientos, si la repetición cabe, ahora, si hubiera otro sistema no, no sé cuál pero otro sistema que no sea así, que quizás respete los procesos de los niños y que puedan ir aprendiendo en función de sus intereses y de sus posibilidades, capaz que no entraría la repetición pero en el sistema así como lo tenemos, sí. (Entrevista 3).

La repetición, además de generar una marca en el trayecto estudiantil y de propiciar disposiciones de infravaloración y sentimientos de incapacidad, continúa operando fuera de la institución. Trasciende al aula, al carné, a la propia trayectoria individual, y se deposita en las familias, que “cargan” con la niña o niño repetidor; una marca negativa que además puede generar disposiciones de desánimo dentro de la familia, como si el entorno adulto le dijera a la niña o niño que no tiene las capacidades necesarias para aprender, y que de algún modo tampoco podrá desarrollarlas.

Cómo se instituye el ser maestro

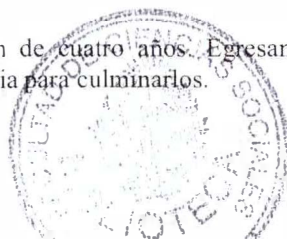
Vocación de ser docente

Este capítulo pretende dar cuenta de la conformación del ser docente. Para esto, el punto de partida que se toma es el de las motivaciones que llevaron a optar por la carrera de Magisterio. En la amplia mayoría de las entrevistas se planteó por parte de maestras y maestros un gran sentimiento de compromiso social y de creencia en la educación como motor de cambio cultural. No obstante en tres entrevistas, a modo de explicación y excusa por el bajo nivel de compromiso asumido en la tarea, se hizo alusión a la escasez de oferta de carreras en el interior del país, lo que genera una opción por estos estudios, pero no necesariamente por una convicción profesional.

Se relata que si se vive en el interior, hasta no hace mucho tiempo, lo único que se puede estudiar sin tener que trasladarse a Montevideo o a otras ciudades grandes del resto de los departamentos es Magisterio o la carrera policial. Además aparece como refuerzo a esta realidad la idea de que es una carrera corta con una salida laboral inmediata, y prima en estas decisiones lo pragmático²¹. Estos relatos aparecieron tanto en alusión a las experiencias personales como a imágenes sobre los colegas; sin embargo, de manera contradictoria, se relata que la consecución del trabajo de docente de primaria es imposible sin un grado de vocación que impulse a presentarse a clase todos los días y enfrentar problemáticas muy variadas.

Estos discursos componen un continuo entre ambos opuestos tipificados, que operan de marco para comprender a los colegas y comprenderse a sí mismos. Si bien se entiende que es un mecanismo de

²¹ Actualmente la carrera tiene una duración de cuatro años. Egresan en ese tiempo uno de cada diez estudiantes, y son seis años de estudios la media para culminarlos.



demarcación lógico, se cree que este tipo de pensamientos –donde se pasa del sacrificado y buen docente al de tipo despreocupado y malo– no colabora para generar críticas profundas sobre el ser docente, propiamente. Se imposibilitan así aprehensiones con matices, y se reproduce una especie de contradicción con el reclamo de los propios docentes de que muchas veces, desde la opinión pública, se cae en generalizaciones sobre maestras y maestros, siendo que en estas mismas generalizaciones más o menos benévolas incurren ellos mismos.

También se recogió que si bien hay maestras y maestros que sienten que se realizan en lo que hacen, esto se ve opacado por el agotamiento que expresan debido a las sobredemandas a las que están expuestos, tanto dentro del aula como desde las autoridades y el resto de la sociedad. El docente, así, se percibe cansado, resentido por la poca relevancia que se le da a su rol, hastiado de la lentitud de los avances y del periplo que deben de sobrellevar para lograr que sus demandas sean escuchadas y tenidas en cuenta, y sobre todo, hartas y hartos de no tener un reconocimiento salarial acorde a su función²².

Yo creo que todas empezamos vocacional, salvo alguna gente del interior que es la única posibilidad a veces que tiene de estudiar, pero creo que en general esa vocación decae, decae porque falta, faltan condiciones salariales primero que nada y también faltan condiciones de un equipo interdisciplinario (...) no te ofrecen recursos, no tenés recursos desde la fotocopia (...) eso es lo más banal pero ya te digo, otro sistema de técnicos que también estén colaborando como el asistente social, el psicólogo y estos profesores especiales. (Entrevista 3).

Yo empecé a estudiar Magisterio porque en ese momento fue lo que me quedó. Yo vine a estudiar a Montevideo en el año 2007, vine a estudiar, ingresé en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, a la licenciatura, y, fui un tiempo. Trabajaba, trabajaba un montón de horas, y no me daba mucho el tiempo para estudiar tampoco. (...) Entonces dije, yo para seguir acá y hacerlos gastar a mis padres, (...) digo, me voy y hago Magisterio allá aunque no me guste, termino, tengo un título y después veo qué hago con el título. Y fue lo que hice, me fui a Artigas, arranqué Magisterio, desde el día que entré hasta el día que salí le dije a todo el mundo que no me gustaba Magisterio. (Entrevista 4).

Percepción de la formación docente (Ruptura generacional)

Con respecto al relato sobre la formación docente, a excepción de dos de las entrevistadas el resto sostiene que la formación es pobre en cuanto a contenidos y preparación, y resalta además que el ser maestro se forma realmente en la situación de aula.

²² La evolución del salario docente de magisterio para docentes titulados, efectivos, con una carga horaria de 20 horas, incluyendo salario básico más aumentos y partidas de alimentación expresados en valores constantes con base de 2013, es la siguiente: Grado 1: Año 2005, \$10.581; Año 2010, \$14.987; Año 2014, \$17.894. Grado 4: Año 2005, \$11.950; Año 2010, \$17.501; Año 2014, \$20.893. Grado 7: Año 2005, \$16.636; Año 2010, \$24.891; Año 2014, \$29.783. Fuente: INEED a partir de datos del Área de Estadística y Análisis de la Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto de la ANEP.

Yo, por ejemplo, cuando hice Magisterio fueron tres años, tres años súper intensos que, y de verdad, yo salvé un montón de exámenes sin saber nada. Entonces me parece que no hay una coherencia entre las materias y tu rol (...) los planes están para reвер, por lo menos por la experiencia que tuve yo. (Entrevista 20).

Asimismo con respecto a la formación aparecen dos percepciones bien distintas entre los que estudiaron antes de la dictadura y los que estudiaron durante y después de la misma. Esta ruptura generacional de percepciones fue un hallazgo inesperado en el trabajo. Los maestros mayores narran una formación con un gran peso crítico, en una época complicada pero comprometida, de gran revuelo, de efervescencia social y cultural, con fuertes convicciones de que la educación era un camino de revolución cultural profundo. Esto no quiere decir que maestros formados luego de ese periodo no resalten la capacidad transformadora de la educación, pero no deja de ser bien marcado el ímpetu de los primeros.

(...) yo te hablo del 71, y tuve excelentes profesores y también tuve maestras de práctica muy buenas pero, todo ese bagaje que tenés teórico después es muy difícil llevarlo en la práctica, ponerlo, ¿no? me sirvió muchísimo pero después el pararte, el enfrentarte, el tener que vos resolver... además una cosa es la teoría y después cuando te encontrás con niños que tienen hambre, con niños que tienen frío, son realidades que vos las tenés que amalgamar con todo lo otro, pero creo que todo lo teórico fue muy bueno, tuve profesores que de verdad había que sacarse el sombrero, es más, me tocó estudiar en una época complicada en el país y estos profesores cuando había paro, cuando se hacían ocupaciones de local del magisterio, ellos daban clases abiertas y no sabes lo que eran, (...) te hacían pensar, podías discutir con ellos, pero era gente que tenía una solidez tan impresionante que estaba muy bueno tenerlos como profesores, como referentes. (Entrevista 7).

Los docentes que estudiaron durante la dictadura relatan la pérdida absoluta de criticidad y de rigor, algo esperable por las condiciones del país. Pero se demuestra aquí también un sentimiento de lucha arraigado y potente.

Como maestra me recibí en el año 80, era una época muy especial para estudiar, fue una época bastante dura para estudiar tanto a nivel inicial como a nivel magisterial (...) estábamos en pleno proceso dictatorial donde realmente no era la formación que el magisterio había tenido años atrás, es decir hubo un cambio muy rotundo, inclusive no digamos en los estudiantes pero sí en los formadores, no salimos, es decir, no fuimos egresados del instituto con de pronto otro nivel que sí otros compañeros tuvieron la posibilidad de hacerlo. (Entrevista 2).

Traspaso de experiencia entre docentes

Un aspecto que parece cortar transversalmente la formación es el arraigo de la competitividad entre estudiantes; más allá de que se puedan generar lazos de compañerismo en el trayecto, hay una visión de pugna entre estudiantes, percibida por los profesores de formación, que condice con lo que luego se vierte en el aula de modo naturalizado, sobre niñas y niños.

Y también en Magisterio no nos han enseñado tampoco nunca a ser docentes compañeros, colaboradores por ejemplo. Es muy difícil que vos encuentres en Magisterio una maestra que te diga "bo, mirá, te doy mi planificación, vichala, si te parece, si te gusta". No, eso no existe. Hay como una competencia interna, ¿viste? El hecho también de que vos tengas un puntaje, eso también hace que seas un poco competitivo con los demás. En la escuela por ejemplo, estábamos ordenadas por puntaje, entonces si por ejemplo se enfermaba la secretaria y tenía que pasar alguien, bueno, pasaba la que le correspondía por puntaje. Entonces los recreos eran unos gallineros. Bó, ¿quién tiene...? ¿Vos cuánto tenés? ¿Y vos? Aquello era un... No se preguntaba de repente, bo, ¿te interesa el cargo? A mí no me interesa. ¿Vos lo querés? No. ¿Y vos qué puntaje tenés? ¿Y lo vas a agarrar o no lo vas a agarrar? (Entrevista 19).

Esta competencia se encuentra enraizada en lo meritocrático de las instituciones modernas y por supuesto el Instituto Normal se encuentra dentro de ese grupo. El tener que ascender por puntaje, y que el puntaje determine en qué tipo de escuela se va a poder trabajar al momento en el que se eligen horas, colabora al fortalecimiento de la individualidad, y a atesorar las estrategias que permitan el avance en la carrera. Un buen ejemplo de lo anterior son los concursos por la efectividad en el cargo.

Otro aspecto que conforma la aprehensión del rol docente es la valoración que existe fuera del Instituto, tanto sobre la formación como sobre la carrera de Magisterio. La idea general –también incorporada por maestras y maestros– es de una carrera bastardeada y desvalorizada, como si el ser docente no implicara un desarrollo intelectual, como si cualquiera pudiera realizar esa tarea.

Este factor que opera como reflejo social del ser docente, también da cuenta de la visión que se tiene de niñas y niños por parte de la sociedad, ya que se representan generalmente como individuos sin mayores complejidades, incurriéndose en la idea de que por tanto es sencillo enseñarles y explicarles lo que deben aprender.

Entonces, como se asume que lo enseñado en la escuela linda lo obvio y lo mínimo, se considera que la enseñanza en primaria es obvia, mínima y fácil de llevar adelante, lo cual no podría estar más lejos de la realidad. Lograr manejar el código comunicativo y la expresividad para mantener la atención de niñas y niños y que además éstos entiendan, es una tarea muy compleja e increíblemente devaluada.

El lugar del maestro es un lugar espantoso y yo creo que por eso a mí me da rabia que a mí me pase, porque yo considero que tiene que empezar por mí misma valorarme, yo decir no, porque vos te crees, al final te crees que es una pavada, te lo crees, porque para mí es tan lindo, lo disfruto tanto y es tan fácil, y no es nada fácil. Tenés que dar respuestas excelentes a niños que las están precisando en el momento oportuno, en el momento que le sirve y no para un conocimiento de matemática, para la vida, para que se vayan más seguros a la vida, para que de alguna forma incorporen un valor, incorporen que es querido, que a alguien le importa lo que está haciendo. (Entrevista 1).

El problema de que la construcción colectiva no esté fuertemente instituida genera que se termine dependiendo de la voluntad de cada maestra y maestro, y del azar que determine los círculos en los

que éstos se moverán.

En el relato de maestras y maestros vuelve ese fantasma de atesorar ciertos “tips” para lograr una mejor calificación en la inspección y rápido ascenso dentro del sistema. El tener vínculos de compañerismo luego de la formación vendría a ser más un accidente que algo potenciado y esperado; el conocimiento se construye desde el recelo, lo cual también da cuenta de lo lento de los avances dentro del sistema. Si el conocimiento no se vuelve colectivo, si no se genera colectivamente, es mucho más probable que no se desarrolle a un nivel de profundidad que pueda propiciar soluciones integrales, articuladas y representativas del colectivo docente.

Una de las herramientas implementadas que ha generado mayor capacidad de comprensión de niñas y niños, así como un diálogo más fluido entre docentes, es el Programa Maestro Comunitario. El mismo prevé la realización del trabajo con la familia, visitándola en el hogar, en la búsqueda de un conocimiento del entorno cotidiano de ese niño. Esto habilita canales de conexión que permiten una lectura más empática de la familia, y más integral de niñas y niños, lo que posibilita la desarticulación de prenociones o prejuicios. Esta tarea es de gran valor no sólo para docentes y alumnas y alumnos, sino para toda la escuela, ya que se realizan informes de las familias visitadas, que luego se pueden colectivizar con el cuerpo docente.

Pero sin embargo el programa no está del todo articulado, ya que para ejercer como maestro comunitario hay que ser maestro de aula, lo cual si bien opera como previsor de una buena comunicación entre la escuela y la familia, también causa un agotamiento muy grande en el docente, no sólo por la carga horaria que se duplica sino por el desgaste emocional que implica encontrarse con realidades tan complejas para las cuales no se tienen herramientas suficientes, ni tampoco se cuenta con la contención del sistema.

Hoy día realmente la maestra comunitaria, que hay gente que está de acuerdo, gente que no, pero bueh, yo creo que realmente cumplen un rol que cuando el maestro comunitario se pone la camiseta desde que va al lugar donde viven los gurises, desde que conoce a la familia desde otro lugar y bueno vos tenés esa devolución como maestro, no es lo mismo estar solito en todo porque además esa maestra comunitaria a su vez es maestra de tu escuela, entonces no es tampoco que es alguien que viene un día, no, lo tenés ahí todos los días. (Entrevista 16).

A mí me tenía agotada el tema de comunitaria, el tema de estar todo el día en la escuela, todo el... Y llegar a tu casa, la situación del otro día que te conté del Pereira Rossell, (hace referencia al segundo intento de suicidio de un niño de 14 años) pasaba todos los días, y todos los días eran situaciones así y lo que te decía de, de hacer cosas para tratar de ayudar a esos niños y que el sistema te coma. Y saber que ese chiquilín vuelve a su casa... (Entrevista 10).

Percepción sobre el rol de inspección

El rol de inspección presenta varias visiones comunes: se entiende que la mayoría de las experiencias no han aportado al desarrollo profesional de los docentes, ya sea porque no hay una devolución crítica o porque se entiende al rol como un mero reproductor de una instancia que resulta artificiosa: el inspector llega, observa la clase y hace unas cuantas preguntas de formulario que no representan la realidad de la escuela, llena una planilla, pone una nota y listo, no hay intercambio ni aporte.

De algún modo forma parte de otra de las tradiciones que se repiten en la escuela sin que se logre un aporte concreto para la cotidianeidad. El rol de inspección aparece como el espíritu normalizante de Primaria, que controla que las cosas se hagan de cierta forma porque se supone que así se han hecho, se hacen y se seguirán haciendo. Se genera así un gran rechazo al rol y al control que ejerce, sobre todo porque opera como un vestigio que encarna la etapa de formación, con la marca de lo jerárquico y validando el ordenamiento jerárquico en sí mismo.

Un factor importante surgido en el campo, es el hecho de que la calificación que da la inspección a maestras y maestros no tiene necesariamente relación con la actuación del docente, sino con los años de experiencia que tenga. Aparece así como práctica normalizada no dar un alto puntaje a un docente que recién comienza, no tanto porque no lo amerite sino porque hay una seguidilla de pasos previos a cumplir que se basan llanamente en el transcurso del tiempo. Se cristaliza en esta práctica una perversión del sistema, que en la supuesta búsqueda de objetividad y de rigurosidad, se tergiversa.

El mundo de primaria es muy difícil, porque por ejemplo vos estás hablando a veces con una inspección, una inspectora que te vienen a visitar y le planteás ciertas cosas y la inspectora te dice "bueno, mirá, yo recién agarré el cargo, yo hice un cursito de unas horas ahí, bueno nos dijeron esto y esto", como que vienen a cumplir lo que les dicen y entonces vos decís ¿y en qué cabeza estamos? ¿Para qué nos estamos esforzando tanto? Y hay otra gente más abierta, pero por voluntad propia, no porque tengan una guía, un curso, un seguimiento que digan bueno, cómo se están formando estas personas que son las que están interviniendo directamente y con otra jerarquía en la educación; está todo tan desfasado... (Entrevista 5).

Cabe destacar que tres de los relatos de las entrevistas versan sobre experiencias positivas respecto de la visita de inspección, donde los docentes entendieron que no sólo se marcó lo que se debía mejorar sino que además la inspectora demostró en la práctica cómo hacerlo.

Esta lectura crítica resulta interesante y curiosa a la vez, ya que la buena valorización del enseñar haciendo y demostrando no es algo que se haya observado en la situación de aula con niñas y niños, es decir, no es algo que vuelva con la misma criticidad cuando el rol es el de enseñante y no el de aprendiz. Se le suele pedir a niñas y niños que realicen tareas que se explican verbalmente, pero no

hay una proactividad de demostrar cómo se hace, no hay un hacer juntos²³.

Relación con el rol de dirección

El rol de dirección debería de funcionar como apoyo pedagógico al maestro de aula y por tanto colaborar a su formación permanente, pero normalmente no funciona como tal. Resulta relevante destacar los quehaceres que supone la dirección, así como lo que ella evalúa y cómo a su vez es evaluada. Los siguientes apartados del Estatuto del Funcionario Docente²⁴ permiten delinear lo normativo de la labor:

Artículo 44. Los Directores de establecimientos educativos anualmente emitirán, en forma documentada, los juicios que les hayan merecido los funcionarios de docencia directa e indirecta bajo su dirección y que hayan cumplido por lo menos tres meses de actividad. A tales efectos se tendrán en cuenta, primordialmente, los siguientes elementos: - Aptitud y preparación para el desempeño de sus funciones. - Iniciativa e inquietudes para el mejoramiento del servicio. - Disposición para el trabajo y colaboración con la Institución. - Aporte al desarrollo de la comunidad educativa. - Asiduidad y puntualidad. - Relaciones humanas. - Interés, preocupación por los problemas de los alumnos y trato con éstos. - Trabajos técnicos de investigación o de complementación educativa. - Contribución en la formación de futuros docentes. - Integración de Tribunales Examinadores y Reuniones de Evaluación. - Colaboración en el aporte realizado por el Centro Docente para la inserción en el medio social. (ANEP, 2015: 20).

En las escuelas de contextos más complejos la directora o el director deben hacerse cargo de muchas pequeñas tareas, sobre todo de gestión, que insumen la gran mayoría del tiempo. El comedor, por ejemplo, ya implica una cantidad de tiempo muy grande.

Este cambio de eje del rol de dirección es lamentado por los docentes, que sienten una falta de apoyo cotidiano, sobre todo en lo que implica el relacionamiento de la familia con la escuela, ya que la dirección es el nexo por naturaleza de esa relación.

(...) por ser una escuela grande, por ser una escuela con mucha problemática, a veces la parte de dirección se ve un poco muy ocupada, quizás falla o falta en el sentido pedagógico, en el apoyo pedagógico que creo, creo no, es parte del trabajo de dirección. Entiendo, como te digo, que pasamos mucho resolviendo cosas familiares y del entorno, que es mucho tiempo que quizás se podría estar dedicando a eso. (Entrevista 12).

Todos los proyectos que vos tenés, para hacerlos, para llevarlos a cabo, te tiene que dar permiso ella [la directora]. Entonces, evidentemente si vos no tenés una dirección fuerte que trabaje a la par con las maestras, no salís adelante. (Entrevista 19).

²³ Este aspecto se desarrolla en el apartado de reflexividad.

²⁴ Extraído de https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf

La directora o director aparece como la persona encargada del relacionamiento hacia fuera de la escuela, tanto con las autoridades como con las familias. Es el rostro visible y a quien se recurre ante cualquier inconveniente. En la primera entrevista para acceder a la escuela, recuerdo que en el diálogo con la directora surgió de su parte la idea (que luego se relevó en otros docentes) de que los niños que van al turno de la mañana suelen provenir de familias trabajadoras en tanto los que acuden en la tarde de familias más sin hábito de trabajo. Al tener un diálogo con todas las familias, y por tanto conocerlas y más o menos recordarlas, actúa como actualizador de las visiones de las familias que luego se proyectan en los niños. Ese mismo día, por ejemplo, la directora me aseveró que a los cinco, seis años, y al tener un conocimiento de la familia del niño, uno se puede dar cuenta si el niño terminará siendo un delincuente o no. El aspecto y la herencia familiar operan así como una profecía anunciada; se comienza a creer tanto que los niños serán así o asá que en vez de modificar el entorno, de mostrar otras formas posibles de ser y estar, se termina contribuyendo a la generación de las mismas imágenes.

El ser el máximo exponente y tener tales pensamientos que luego se comparten con el resto del cuerpo docente es una responsabilidad muy grande. El rol de dirección es un rol con un gran peso en cuanto a la actualización de las imágenes de los niños.

Además de llevar adelante cada institución particular, es la persona que media con la burocracia del sistema, con el rol de inspección, con el tema de conseguir cita para algún niño con el grupo multidisciplinario, entre otras tareas.

De lo observado, surge además la visión de la dirección como máximo exponente del sistema jerárquico y disciplinante dentro de la escuela. Por ejemplo, si algún niño se comporta mal va a la dirección, donde no es que realice nada en especial, sino que se lo saca de su lugar de confort en el salón y se intenta generar una interrupción que distraiga y reencauce la conducta.

Reflexividad

Tareas que exceden el rol docente

En este capítulo, lo primero a destacar es el relato de las tareas que exceden al rol del maestro. Algunos maestros lo relatan desde una postura más empática, es decir, como una realidad que existe, que no está buena pero que hay que enfrentar; otros, si bien están de acuerdo en esto y se hacen cargo de la situación, están seguros de que no quieren seguir en la carrera, sobre todo porque no pueden tolerar ciertos acontecimientos y más que nada porque no sienten que su labor sea reconocida, ni socialmente ni económicamente. Una maestra en particular lo relata desde el hastío propio de no sentirse respaldada ni respetada en su ejercicio.

En la medida en que uno tiene que ser multifuncional y hacerse cargo... Yo he dejado mi clase a cargo de la directora para ir a buscar a un niño al medio del "cante", por ejemplo. Como maestra, con túnica. Porque "andá vos, porque con túnica tiene otra presencia y el padre se va a asustar y lo va a mandar". O sea, en el momento que yo tengo que dejar mi tarea, para cumplir otras tareas, que no corresponden, pero que tengo que elegir entre hacer eso o perder al niño, lo hago y lo hicimos y lo va a hacer toda maestra comunitaria o que trabaje en esos lugares. Desde ese momento ya se perdió el objetivo fundamental de enseñar, yo creo que la debilidad grande está ahí, ¿no? En cómo viene el niño. Que uno tiene que hacerse cargo de muchas cosas y el aprendizaje va quedando, va quedando y bueno... (Entrevista 19).

La reflexividad hace alusión al autopensarse para conocer lo que uno hace, así como el por qué lo hace. En el caso de las entrevistas realizadas, las reflexividades declaradas así como las observadas fueron bien distintas. En muchos casos al pensarse a sí mismo en el rol docente se tocó la sensibilidad y se notó ese autopensarse en ese momento compartido, no como una idea de lo que se supone que pienso y defino de antemano. Esta emocionalidad latente da cuenta de la necesidad de espacio de escucha que tienen los docentes, de un lugar en donde se sientan contenidos y puedan escapar de esa idea de juzgamiento continuo que perciben.

La reflexividad con respecto a su rol como docente encuentra choques entre lo que debería ser y lo que es. La cantidad de tareas que exceden al docente y que no son reconocidas desde la sociedad y desde el sistema son la principal queja de maestras y maestros. Los cambios sociales que devinieron en el emparchado del sistema de Primaria, como por ejemplo la implementación de comedores en las escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos críticos, no tuvieron en cuenta la modificación del ser docente, así como la modificación de la escuela, que ya no es un lugar para aprender sino antes un lugar para comer.

(...) En las escuelas de la periferia o sea yo trabajé hace muchos años en Santa Catalina (...) en ese lugar uno no era maestro, uno era asistente social y era toda la escuela asistencialista, tú eras la señora para los niños que los llevaba al comedor para tomar la leche, la señora que al mediodía los acercaba al almuerzo, la señora que iba el depósito y les sacaba una túnica porque estaba fea la de él, o sea, asistencia total, la escuela asistencialista en las zonas carenciadas es esa escuela (...) de estar cuidando comedor porque nos rotábamos y de salir los niños con manzanas y pancitos en los bolsillos de las túnicas y decirme la directora, en ese momento que era bastante antipática: "no le podés dejar llevarse manzanas y pan en los bolsillos" y le dije "bueno, entonces no cuido más el comedor" porque sabés por qué se lo llevan? para el hermanito de dos años que no viene a la escuela, yo no le puedo quitar esa manzana y ese pan. (Entrevista 9).

A veces se desvirtúa un poco y está obviamente el gran tema que es el tema del comedor, y claro porque te pasa esto, esos niños tienen que comer primero porque es una necesidad básica y sin comer no van a aprender y es su salud y si vas a priorizar eso, pero a veces como que te enoja que tenga que ser también desde la escuela porque pasa muchas veces que hay gurises que de repente van y yo no sé si tendrían la asistencia que tienen si esa escuela no tuviera comedor, entonces ahí dices, acá la prioridad no es la educación, es la comida. (Entrevista 10).

En la escuela nuestra por ejemplo, había lo que se llamaba una cuadrilla de trabajo, que estaba formada por los maestros. Entonces, de repente empezábamos las clases y a mi en marzo me tocaba cuidar el portón. Entonces todos los días a las 8 de la mañana hacía entrar a los niños, cerraba el portón. Y todos los días a las 12 abría el portón y los niños se iban. Eso en marzo. En abril después me tocaba, yo que sé, cuidar el comedor. Entonces evidentemente eso también, o sea, más allá de que te manejas con otro público, porque las escuelas con comedores evidentemente son para personas que tienen otras dificultades que las otras escuelas que no tienen. Más allá de eso, es una tarea extra para el docente, ¿no? El tema del cuidado del comedor. (Entrevista 19).

Estas tareas extra, más allá de que el maestro les ponga el cuerpo, generan otro cansancio, otro agotamiento, y una pérdida de motivaciones, porque se hallan muchas veces haciendo algo para lo que no se pensaron, y que independientemente del juicio de valor que se pueda hacer desde afuera, resulta mezquino reclamarles que se hagan cargo de todas las situaciones.

Separación del accionar adulto y el infantil

Otra faceta muy importante que da cuenta de la reflexividad es la separación del accionar docente y el de niñas y niños, y de cómo se le demandan ciertas formas y disposiciones a niñas y niños que en el accionar adulto no se reflejan; se enseña sólo con la palabra, no con la acción, no se enseña con el ejemplo.

Dos por tres que viene la secretaria a los gritos y me habla a mi, que yo estoy con los niños, entonces es como algo que tenemos un lugar que no, es como mucho poder, no está bueno o sea el poder existe, chau, es así somos adultos estamos dirigiendo, estamos como llevando a los niños por un camino, ayudándoles a crecer o sea si hay una desigualdad en ese sentido (...) hay como toda una falta de, no sé, de no ponerse en el lugar de respeto que uno pide, desde ese lugar una cosa de: "yo estoy en un lugar que me exime de eso", yo que sé para mí no, por qué te va a eximir a vos de hablar a los gritos. ¿por ser maestra? no, está todo el mundo trabajando y molestas tanto como un niño. (Entrevista 1).

En la clase se pudo observar, por ejemplo, cuando la inspectora pasaba de hacer preguntas a alumnas y alumnos, y luego a hablar con el maestro sobre lo que habían respondido, como si niñas y niños no estuviesen presentes, y después volver a hablar con ellos como si nada. En particular, cabe mencionar un ejercicio donde se presentaron dos láminas y se le pedía al grupo que nombrase las diferencias que veía. En determinado momento la inspectora le dice al maestro: "seis respuestas pasaron hasta que dijeron algo general sobre las imágenes (...), es que estas poblaciones tienden a ver lo particular", cabe destacar que las preguntas eran entonadas de modo condescendiente y apuntaban a las particularidades, mas esto no se problematizó por parte de la inspección.

Esta experiencia se repitió también en el aula con las maestras, en donde se hacen comentarios sobre niñas, niños y sus familias como si no estuviesen presentes, lo que resulta muy violento. Esta actitud está muy incorporada, tal vez devenga de la idea de 'infante' como el que no habla y por ende se

habla por él. Es como que se naturaliza tal accionar hasta el punto de no ser posible su cuestionamiento. Un ejemplo: una de las maestras le comenta a la otra (era viernes y ese día se juntan ambas clases en el turno matutino) que había pasado el padre de fulanita (fulanita recién había respondido una pregunta, por lo que su atención estaba en las maestras) a pedirle la “compu” de tercero y pensaba que se podía llevar también la de segundo, a lo que ella dice “arranca como una moto, no nos dieron las computadoras de segundo, quería venir a buscar la computadora nueva, ah mirá que lindo”. Luego de esto retoma la clase como si nada. Esta anulación de niñas y niños como oyentes es sistemática, así como la expresión indiscriminada de juicios sobre sus familias.

Un aspecto que opera a modo de excusa para apañar la frustración que genera en los docentes no poder influir realmente en la vida de los niños, o más bien sentir eso, es el tiempo que niñas y niños pasan en la escuela. Al decir que sólo pasan cuatro horas dentro de la clase y que el resto depende de su familia, se descansa en eso y se alivia el peso, de alguna manera. Por otro lado, hay otros docentes que consideran ese tiempo como suficiente para generar un cambio cualitativo en la vida de niñas y niños. La línea se traza así en la percepción que el docente tiene de sí como agente de cambio.

La escuela tiene que enseñar y mostrar todas las realidades posibles, que ellos después opten, pero que tengan la cabeza abierta para optar que pueden cambiar esa realidad, lo que pasa es que son cuatro horas y su vida es mucho más que cuatro horas pero bueno, hay que intentarlo. (Entrevista 5).

Claro, yo creo que la familia opera salado, en la escuela pasan cuatro horas y a lo sumo ocho, todo el resto con la familia. El apoyo que tengan de la familia es esencial, el acompañamiento que da la familia es sustancial por eso tienen que incluir a la familia todo el tiempo, aprenden más en la casa. Varela decía “la escuela refuerza lo que viene de la familia”, vos trabajás lo que se dice las ideas previas de los niños, qué son las ideas previas de los niños, el mundo que le mostraron, y ¿quién se lo mostró? su familia. (Entrevista 6).

...Sí porque estás cuatro horas con los chiquilines todos los días, vos los conocés, salvo que te toquen grupos de veinte, los conocés, si es más numeroso no, pero hoy por hoy no sé, creo que son pocos los compañeros que trabajan con grupos tan numerosos, más o menos ese es el promedio, veinte, veinticinco, yo creo que es un buen número, que conocés a los niños (Entrevista 3).

Lo que resulta curioso en este punto, es que parece ser mucho más fácil encontrarse en el rol de violentado, de maestro no valorado y no querido, que como actualizador de eso mismo con niñas y niños. Esto da cuenta a su vez de cuánto más sencillo resulta, por las propias formas de los dispositivos, encontrar la opacidad en el otro, o la opacidad proyectada del otro, que el pensarse como dispositivo vivo que también inhibe, juzga y actúa en consecuencia, reproduciendo las propias lógicas violentas inherentes al sistema educativo²⁵. El verse desde la autoobservación y entenderse como posible reproductor de un sistema violento, y como ser que efectivamente ejerce violencia de

²⁵ Podría pensarse también desde el concepto de ‘violencia simbólica’ de Pierre Bourdieu, pero este no forma parte del marco teórico.

manera inconsciente, es un ejercicio muy difícil. El ubicar el problema en el otro, así sea el sistema, la familia, los colegas, la inspección, siempre es mucho más fácil, pero es justamente porque no hay un hábito de pensar por qué se hace lo que se hace, o de qué se busca con lo que se hace, qué tan consecuente se es en el accionar, cómo se relaciona lo que digo con lo que hago: cómo se encarna el ser docente.

Sobre cómo se enseña

La forma de enseñar relevada en la observación carece de autocrítica y reflexividad. En las instancias de aula se pudo observar que la disposición a enseñar era desde la falta de entusiasmo y anhelando que el tiempo pasara rápido. Los docentes se presentaban con cansancio y desgano a enfrentar la tarea. En particular cabe destacar algunos ejemplos de ejercicios realizados en el aula, que se entiende no colaboraron a la expansión del pensamiento.

El primero transcurrió durante las dos primeras horas de clase del turno matutino, en donde además de pedirse los cuadernos de deberes y repartirse los cuadernos de trabajo en clase, se plantean tres sumas en el pizarrón; estas sumas no se realizan luego en conjunto, algunos estudiantes no las copian, y los que las culminan y las llevan a corregir, reciben tratos muy desiguales. Generalmente se les pide simplemente que dejen los cuadernos sobre el escritorio, que a su vez se presenta abarrotado de cosas. Además, en esta fecha en particular, hay una maestra de apoyo, que dicta quinto año en el turno vespertino, que no corrige y está esperando a irse cuanto antes; de hecho me lo transmite textualmente. En la segunda mitad de la clase la maestra leyó un cuento y luego planteó preguntas que no supieron ser respondidas por niñas y niños: ¿Quién es el protagonista? ¿Qué la tenía triste? etc. No hubo explicación de lo que implica ser protagonista, ni nada por el estilo.

El segundo tiene que ver con la explicación de las estaciones: la maestra plantea que “el 21 de junio es el día más corto del año y que ya en setiembre se empiezan a alargar”. Además de ser erróneo el planteo, es una pena la pérdida de oportunidad para poder explicar el ciclo temporal y espacial. Esto claramente es algo que la docente no sabe, lo cual es preocupante. En esta misma oportunidad se les solicita a niñas y niños que completen un acróstico con la palabra JUNIO. Las palabras usadas debían estar relacionadas con el invierno. El ejercicio se denota como improvisado, ya que la maestra no sabía ni se le ocurría ninguna palabra con J, hasta que coloca la palabra PIJAMA, que tampoco resulta un ejemplo esclarecedor.

El mismo día luego del recreo se plantea un ejercicio de matemáticas: se anota un número en el pizarrón, el 182, y se les pregunta a niñas y niños: ¿cuántos “unos” hay en 182? La primer respuesta es 1, haciendo alusión a la cifra, pero esto no es relevado por la maestra que se remite a responder que está mal esa respuesta. Repregunta, y una niña dice “ciento ochenta y dos”. La maestra, frustrada, le responde que está mal, siendo que ambas respuestas podrían considerarse correctas. El problema

radicó en que la maestra estaba preguntando por la cantidad de “unos” es decir ‘unidades’. Los estudiantes creyeron no saber y la maestra creyó que no sabían, cuando lo sucedido fue un problema de comunicación derivado de la explicación de la docente, que ante las respuestas de los estudiantes tampoco atinó a repensar, reformular o acusar recibo para explayarse en las respuestas dadas y utilizarlas para construir conocimiento.

En matemáticas, en el turno de la tarde, también se asistió al planteamiento de un ejercicio poco preparado, donde se les daba tres números de tres cifras y se les solicitaba que lo descompusieran de tres modos diferentes, lo cual se volvió un ejercicio largo y tedioso, más de reiteración que de aplicación lógica.

Cerca de la fecha del Día Mundial del Medioambiente, se llevó a las alumnas y alumnos a la sala de video, donde nuevamente, como en el caso de los actos patrios, no hubo reparo sobre su cuerpo y comodidad. El video que se les mostró estaba doblado al español propio de España, y se entiende que no resultó pedagógico ni didáctico ya que planteaba ejemplos muy abstractos del tipo calentamiento global, efecto invernadero, entre otros. Todos estos conceptos no fueron retomados ni explicitados. Asimismo en esta instancia, una de las maestras presentes aprovecha para plantearle a la otra, asegurándose de que niñas y niños la escuchasen, que una de las madres había tirado la basura en un tacho que al parecer no era el que correspondía, aspecto al parecer imperdonable. A su vez aprovecha para decir lo siguiente sobre la contaminación sonora: “cuando estén en casa y sus papis pongan cumbia muy alta, díganles que así no pueden pensar, que respeten su espacio”. En esta frase, como en otras escuchadas en las observaciones, se presenta desde la escuela –encarnado en la maestra– una lucha con la familia, y una clara proyección valorativa de ésta sobre niñas y niños. Cabe mencionar que esto sucede en mi presencia, así como ante la maestra del otro curso: es un caso donde se observa claramente la idea de banalidad del mal.

Otro ejemplo, en este caso en la clase de inglés, también resulta muy desalentador. La maestra que da la clase lo hace por propio interés, por lo que se lo propuso a la directora y esta aceptó. Lo primero que hace la maestra es anotar la fecha así: “Today Friday 27 June”. Claramente la escritura no es correcta, faltan conectores, comas, así como la terminación del número en la fecha, para que justamente se entienda que es una fecha. El resto de la clase transcurre con un ejercicio que titula “My Pet” y que consiste en tres frases inconclusas que comienzan con “My pet is...”. Propone dos palabras entre paréntesis para completarlas; nuevamente no hay transmisión de conocimiento sino un mero ejercicio repetitivo e irreflexivo. La pronunciación del idioma tampoco es correcta. Esto, que es visto por el resto del mundo adulto como un acto de buena voluntad, resulta ser muy contraproducente para el aprendizaje, ya que predispone a la frustración de niñas y niños que no comprenden qué o para qué están atendiendo a la clase.

Por último, cabe destacar un ejercicio de plástica en donde se les propuso a los estudiantes pintar

toda la hoja con crayolas de colores y luego sobrepintarla con negro para después dibujar con una aguja y lograr así un trazo de colores. El maestro lo explica pero no es entendido cabalmente, por lo que toma la hoja en que yo estaba pintando, como ejemplo. Esto generó que niñas y niños se arrimaran y me dijeran que les gustaba mi dibujo, por lo que les propuse hacerlo juntos y les expliqué cómo apoyar las crayolas para lograr un color intenso. Este hacer juntos, no es algo que se observe en el trato de maestras y maestros, lo cual entorpece el aprendizaje. Niñas y niños expresaron una gran alegría en el hacer, se dieron diálogos que incluso habilitaron a deconstruir ciertas preconociones como las de “copiar”, ya que les transmití que no era copiar sino más bien inspirarse en el trabajo de compañeras y compañeros, y que era una forma válida de aprender: esto pasó totalmente inadvertido por el docente que estaba prácticamente contando los minutos para irse.

Imágenes

En el capítulo final confluye todo lo escrito anteriormente. Este apartado es la síntesis de lo expuesto antes, y en él se pretende indagar en las imágenes que se depositan en niñas y niños, intentando comprender de dónde vienen, en el entendido de que la imagen por lo general antecede a la interacción con niñas y niños, deviniendo de lo histórico y heredado, tal como fue analizado. Esto se contrapone a la idea de que cada maestra y maestro formula una imagen de niñas y niños luego de la interacción con éstos. Se entiende por tanto que estos imaginarios que se encuentran incorporados en el acervo de maestras y maestros operan a modo de predisposiciones de interpretación y comprensión, inescindibles del ser docente a la hora de la interacción cara a cara con niñas y niños.

Y es que no puede esperarse otro modo de aprehensión, menos en un sistema como el de Primaria en donde todo debe ser anotado, planificado, quedando la idea global del ser niña y niño constreñida a las formas interpretantes aprendidas. Una muestra clara de esto es la que surge del diálogo entre maestros donde se etiquetan a niñas y niños como inquietos, brillantes, insoportables, inteligentes, por ejemplo.

De las imágenes históricas

Tanto por lo narrado en el marco teórico como por lo recabado en el trabajo de campo, se puede reafirmar que existe una idealización de la niñez. Idealización que opera de manera derrotista cuando establece que la infancia de antes era una infancia que podía ser escolarizable, que era más recatada, más atenta. Los docentes entienden que este efecto es el resultado de cambios culturales que trascienden a niñas, niños y a sus familias, y que atraviesan a toda la sociedad: si bien esto es lo declarado, y desde el discurso niñas y niños aparecen como víctimas de las desigualdades, no necesariamente esa concepción se traduce en la comprensión cotidiana de ellos.

Las imágenes históricas retoman lo que ya se ha vertido antes, una idea de niño carente, vacío, como

un recipiente en el que se tienen que depositar conocimientos: el entenderlos como sujetos activos, como interlocutores válidos que pueden enseñarle al adulto, mostrarle algo nuevo, es muy raro de ver. Se entiende que aquí entra en juego no tanto la voluntad del docente sino el hecho de la saturación de actividades a las que los docentes se ven expuestos.

Yo pienso que la formación es muy básica, que hay compañeros, hay colegas que realmente no saben ver al niño en su complejidad o que no pueden entenderlo desde distintas miradas y de ahí que pasa que empiezan los choques, donde hay problemas realmente de vínculo en realidad, la relación maestro-alumno es un vínculo, si vos establecés un buen vínculo con el chiquilín tenés el ochenta por ciento del año hecho. (Entrevista 3).

De las imágenes heredadas

En este apartado se conjuga el juicio de las familias proyectado en la interacción con niñas y niños. Los diálogos suelen darse entre adultos ya que durante la infancia de niñas y niños se habla en su nombre. Estas proyecciones van en desmedro de la aprehensión de niñas y niños como sujetos individuales, con una historia e integralidad propia y única.

De lo observado y relevado decanta que la proyección de la familia sobre niñas y niños es clara, sobre todo en escuelas de contexto donde justamente el choque cultural es mayor, donde las diferencias de hábitos son abismales. Lo relatado en el capítulo anterior sobre la maestra comunitaria colabora a sensibilizar al ser docente e intenta disponer a tener una mirada amplia y franca sobre niñas y niños; el problema es que allí se entremezclan las prenociones propias de esa diferencia de valores que los propios docentes relatan, que son inherentes a una diferencia de clase.

...porque es mentira, ay porque soy pobre, o estoy viviendo no sé qué, yo soy pobre en mi casa también, no tenemos los grandes lujos tampoco, pero yo no veo ni a Vale, ni a Franco, ni a Sofía²⁶ (sus hijos) dando vueltas en la calle, están dentro de su casa jugando, con ochenta mil amigos, pero dentro de casa. Cortála un poco con la calle, de corazón te lo estoy diciendo, a vos y a todo el que quiera escuchar. (Maestra en aula dirigiéndose a un niño mientras solloza frente de todos sus compañeros y de otra maestra, que también fue entrevistada).

Aparece así una gran carga que se vierte en niñas y niños, una carga familiar. Éstos llegan desde su socialización primaria con una incorporación de esa carga, ya sea porque imitan gestos, palabras, posturas corporales, –estas formas generan rechazo en los otros adultos, tanto si las realizan los padres y la familia como niñas y niños– pero esto no es visto en profundidad por el cuerpo docente. Justamente al ser las formas percibidas como tan desalineadas, suelen volcarse sobre niñas y niños a modo de castigo de herencia. Esto opera terriblemente a nivel identitario en niñas y niños ya que sus mundos adultos de referencia se expresan a veces de manera irreconciliable.

Por otra parte, en algunas entrevistas se relevó la importancia de la relación familia-escuela, así como

²⁶ Los nombres han sido modificados.

una valorización de las tareas que niñas y niños realizan en su cotidianidad.

A mí me dieron tremenda lección, vos no sabés la cantidad de cosas que hacen mis alumnos en primer año de escuela, desde que cambian a los hermanos chiquitos, lavan la ropa, cocinan, ayudan a la madre a veces a hacer las cosas, a veces no, muchas veces a hacer las cosas de la casa, los gurises de primero, que mis dos hijos de 10 y 14 años no hacen, y esos son potencias y vos tenés que valorarlo, potenciarlo, hacerlo carne en ellos, de que ellos son potencias y que existen otras posibilidades también, además de esas que están re buenas, y que existen otras como leer, escribir y ni hablemos que si además la vida de la escuela te da la posibilidad, de alguna manera, de poder acercarte a los padres, que ese es todo un tema, y también tirarle un poco de línea de esperanza y de potenciar a los padres, ni te cuento, que esa es otra realidad y que también es construcción de niñez. (Entrevista 16).

Además, es como todo su madre para ellos, así sea una madre abandonada, ellos adoran a su madre y si yo de primera a la madre ya le hablo mal, por ejemplo, muchas veces los padres me dicen, pensar que acá me hablan tan bien y tanto que me han hablado mal por ahí, por allá. (Entrevista 2).

Esta fractura entre referentes de los niños, que cristaliza además la fractura de la relación entre familia y escuela, predispone a una forma de comunicación entre los adultos en modos defensivos que inhabilitan la construcción colectiva de referencias claras de acción para niñas y niños desde el mundo adulto.

Diagnóstico y etiquetamiento

El etiquetamiento de un niño puede devenir en su diagnóstico, diagnóstico que se hace muchas veces desde el cuerpo docente y no desde un profesional calificado; esto es constatado y denunciado por los propios docentes entrevistados que notan esa actitud de sus colegas.

Se interpreta que esta actitud es propia del docente que se siente abrumado por la realidad de sus alumnas y alumnos, y genera en sí mismo un sentimiento de falta por la sobredemanda que siente desde la familia, desde la sociedad y desde Primaria, y por tanto necesita ubicar el problema de esa realidad en el otro, es decir, en niñas y niños, y coloca la posible solución en otro adulto.

Sí, el tema del inquieto llegó al extremo del medicamento para aplacar la inquietud, era diagnosticado con esa patología y para esa patología había que dar un medicamento (...) la ritalina famosa. Y de pronto el inquieto era inquieto porque no lograba el medio vincular que te permite relacionarte con el otro e intercambiar y avanzar: es muy fácil, a veces son fáciles las decisiones de los diagnósticos de las cosas. (Entrevista 13).

Además esto puede derivar en la discriminación o violentación del niño desde el cuerpo docente. La etiqueta opera claramente en el ser niña y niño cristalizando una faceta de su ser y sobre todo opera como motor de reproducción en maestras y maestros que actúan en consecuencia de la etiqueta.

El niño etiquetado es el que siempre va a ser rechazado, estamos hablando de los casos malos, porque si les pones que es sobresaliente, tampoco es bueno, pero me parece que sufre más el que bueno, es burro, tiene problemas de conducta, no aprende de nada, no le interesa, yo creo que el afecto es un componente tan impresionante de la enseñanza, el afecto y el respeto (...) etiquetando a los niños sobre todo a los niños pobres, el niño pobre (...) la verdad que tiene un camino duro para recorrer porque es el que no tiene el lápiz lindo, es el que además de no tener el lápiz lindo tampoco lee a la perfección, en la casa tampoco le van a mostrar una película interesante, no va a poder hacer el paseo que hacen los demás, los niños pobres están estigmatizados. (Entrevista 8).

(...) la otra vez había una integración en la escuela de un niño que tenía características autistas, que pobre, la maestra que le tocó el año pasado se lo fumó al guacho en la clase, el chiquilín salía del salón, obviamente. Este año, en segundo estaba de vuelta, la maestra que le tocó ¿qué le hacía? como el nene se iba del salón (él no podía estar en el salón, estaba un ratito y se iba, era la forma de participar de la clase) ¿qué hacía? cuando se iba le cerraba la puerta con llave y le corría unas cortinas y no lo dejaba entrar, y un día yo me cruzo y lo veo al nene golpeando y nadie le respondía del otro lado y yo le decía: nene no, pero no deben de estar, deben de estar en canto, anda y fíjate si no están en canto, y el niño me decía que no, que estaban ahí y yo le decía, no, no, Fulamito, no están acá, están en canto, entonces volvió a correrse ahí y vuelvo a golpear porque no podía creerlo y estaban adentro... La maestra no le abría la puerta al chiquilín, ah, no, "como él, ah discúlpame lo que pasa es que como él..." no sabía qué decirme. (Entrevista 3).

Conclusiones²⁷

Las conclusiones se presentan en el mismo orden temático que el análisis. En primer lugar a través de los aportes de Michel Foucault y Gilles Deleuze, y las nociones de disciplinamiento y dispositivo. La primera noción abarca aspectos bien distintos, que se evidencian en los dispositivos. En estos a su vez pueden distinguirse dos grandes conjuntos: dispositivos materiales y dispositivos simbólicos.

Los dispositivos materiales implican a la escuela como institución normalizante, civilizadora y moralizante, que propone el uso del cuerpo desde una idea –provista por la educación del sistema de Primaria–, estableciendo una serie de disposiciones a priori estructurales, de pensamiento y maneras de aprehensión de sí y del entorno. Así, en el marco escolar el proyecto de normalización del cuerpo se proyecta en cinco dispositivos materiales específicos.

El primero es el aspecto edilicio: a través de la creación y disposición del lugar se puede observar e interpretar el tipo de interacción esperable y posible con el espacio a habitar, que deja muy poco margen de apropiación del espacio. El segundo es la disposición del aula, que si bien tiene un aspecto edilicio dado, presenta también un aporte subjetivo por parte de maestras y maestros. Éstos tienen la capacidad de disponer del aula de forma tal que habilite y potencie formas de interacción de niñas y

²⁷ En anexos, se adjuntan reflexiones de corte más práctico que pretenden ser un aporte al pensar pero por formas de escritura y extensión se eligen colocar fuera del texto formal.

niños, tanto con el espacio como con docentes y entre pares, donde también se constataron voluntades diferenciadas entre docentes. El tercero es el rol de la educación física, que se entiende que opera básicamente como una válvula de escape de energía y un aprender de posturas irreflexivo del por qué o para qué es que se hacen tales ejercicios de cierta manera; a su vez se relevaron también los tratos diferenciados que dependen en gran medida de la voluntad de los docentes de educación física, y se recalcó además la falta de interacción entre la educación física y la disciplinar, que en la observación se percibió como dato apoblematizado de la realidad. El cuarto es el propio cuerpo del docente y su presentación en la escuela: la manera de presentar el cuerpo da cuenta de la jerarquía dentro del aula. Hay una diferencia muy fuerte entre las posturas de los cuerpos de niñas y niños y las posturas docentes que marcan distancia y separación entre formas de habitar y accionares habilitados e inhibidos. Por último, el quinto dispositivo material son los actos patrios, en los que se espera también una disposición corporal específica por parte de niñas y niños, pero dentro de una conmemoración tradicional de fechas históricas determinadas, que refieren a la idea del Estado en su totalidad. Evidentemente, los actos patrios tienen también un fuerte carácter simbólico, pero lo que resultó interesante de observar fue cómo el acto en sí no opera como conformador de identidad ni como espacio de formación para niñas, niños ni docentes, sino que deviene en el peso heredado de la normalización más concreta expresada en la repetición irreflexiva de acciones.

Por otra parte, los dispositivos simbólicos hacen referencia a formas de disciplinamiento que, si bien pueden proyectarse directamente sobre el cuerpo de niñas y niños, resuenan más bien en las ideas que se tienen de la infancia en el mundo adulto, y se depositan en niñas y niños. Son dispositivos que operan de forma actualizante en la lectura posible que se plantea sobre niñas y niños. Se profundizó en el análisis en tres amplios dispositivos simbólicos. El primero puede centrarse en lo que se comprende como aprendizaje, es decir, en lo que se busca que la niña y el niño aprendan en la escuela. Este dispositivo se expresa en la evaluación que se hace de ellos desde ANEP; en ella se tipifica a alumnas y alumnos dentro de una serie de categorías en las que se les evalúa con números y porcentajes de avance. Esta evaluación cuantitativa da cuenta de la sobrevaloración que se tiene de los resultados por sobre el proceso, en las evaluaciones normalizadas. Si bien en la escolarización de alumnas y alumnos se genera una historicidad, ésta se conforma de manera tipificada, recorriendo un camino preformulado. No sólo se espera que niñas y niños logren incorporar una serie de conocimientos, sino que además lo hagan de cierta manera y a determinada edad. Estas tipificaciones podrían inhibir el desarrollo de diversas formas de aprender.

El segundo dispositivo se centra en el proceso de enseñanza, y se denomina "primacía de debilidades". Este dispositivo deviene de la forma normalizada de enseñar, en donde se entiende a niñas y niños como seres carentes, y por tanto se está atento al grado de avance en la incorporación de los conocimientos que se les brindan en la escuela. Aquí además opera el hecho de que el docente

que debe lograr esa incorporación en las alumnas y alumnos que tiene a cargo, generalmente veinticinco, suele detenerse en aquellos que aún “no llegaron a las metas” planteadas para justamente potenciarlos; pero en ese intento de potenciar a quienes se encuentran en situación de “rezago”, se incurre en la focalización en unos cuantos casos, lo que no permite la aprehensión de las trayectorias individuales de cada niña y niño. Así por ejemplo, las niñas y niños que incorporan más rápidamente lo enseñado, al no demandar atención “extra” para seguir el curso, suelen no ser motivados a desarrollar otras capacidades; por otro lado quienes se encuentran en situación de rezago cargan con el peso de estar “atrasadas” y “atrasados” con respecto a lo esperable y al avance del resto de sus compañeras y compañeros.

El tercer y último dispositivo simbólico es la repetición, que se considera que opera en disposiciones a largo plazo en las niñas, niños y su familia, trasladando la responsabilidad de lo no logrado al siguiente año y cristalizándose en una marca en su trayecto estudiantil. La repetición es frecuentemente vivida como un fracaso que se traspasa del ámbito escolar al familiar, y opera como una marca de mayor permanencia.

En segundo término, desde los aportes de Michel Foucault, Peter Berger y Thomas Luckmann, se indagó en las motivaciones relatadas por entrevistadas y entrevistados sobre lo que los llevó a optar por la carrera de Magisterio. Se entiende, a partir del campo, que esta conformación del ser docente en términos que podrían leerse como “vocacionales”, se encuentra mediada por las posibilidades más o menos acotadas que tienen los individuos en cuanto a su desarrollo profesional, tomando como aspecto constrictivo su lugar de residencia al momento de realizar sus estudios, particularmente considerando el interior del país y Montevideo.

En la misma línea, se analiza la percepción que maestras y maestros tienen acerca de la formación brindada por el Instituto Normal, y a cómo entienden que desde la formación se intenta incorporar e instituir ese “ser maestro”. Además se hace referencia al traspaso de experiencia entre docentes, donde se nota una herencia de las formas de competencia estudiantil que se actualiza durante la formación, lo que genera que las estrategias de trabajo o *tips* sean atesoradas por maestras y maestros como un mérito propio e individual, viviendo el compartir como una pérdida de distinción o de posible destaque.

Además se indagó en cómo se comprende el rol de inspección. Éste opera como actualizador de lo vivido durante la formación y es percibido generalmente como una forma de control normalizante, desde el sistema de Primaria, sobre el rol docente dentro del aula. Control que inhibe en el cuerpo docente el desarrollo de formas diversas de aprehensión de los procesos de niñas y niños, no habilitando estrategias basadas en la experiencia coyuntural y contextual dentro de cada aula y escuela. Asimismo se analizó la relación de los docentes con el rol de dirección, el cual opera como referente y guía para el abordaje cotidiano de la tarea de maestras y maestros, pero que es enunciado

por docentes como un rol que dejó de operar como ayuda pedagógica para centrarse en aspectos de gestión.

En tercer lugar, desde la concepción de Anthony Giddens de reflexividad, que hace referencia a la capacidad de reflexión crítica que tienen maestras y maestros sobre su rol, sobre su práctica y los significados que a ella le adjudican, se discutió sobre la coherencia en la praxis, es decir, cómo itera lo que se hace con lo que se dice que se hace. Para esto se realizó una comparación entre lo observado en situación de aula, y lo que los maestros relatan que sucede en dicha situación, en el intento de comprender qué significados le adjudican a su accionar. Asimismo en las entrevistas se buscó relevar la autopercepción de su accionar, indagando en la capacidad de aprehensión crítico-reflexiva del propio hacer. Se diferenció para este fin en tres categorías construidas a partir del campo.

La primera es la percepción del rol del maestro hoy día, relacionado con las tareas que le conciernen: aquí surge un relato unánime donde se denuncian las tareas que exceden al rol y que además requerirían de un conocimiento multidisciplinar para poder afrontarlas. Estas tareas van desde las específicas de gestión, hasta tareas de apoyo sicosocial para niñas, niños y sus familias. No se pretende realizar un juicio de valor sobre la voluntad de maestras y maestros, sino más bien recoger el sentir que les generan las situaciones a las que se ven expuestos. Se relevó un sentimiento de agobio debido a la diversidad y profundidad de las situaciones a las que se enfrentan muchas veces sin las herramientas necesarias.

En segundo lugar se intentó comprender la reflexividad de los maestros con respecto a su relacionamiento con las niñas y los niños. En lo dicho maestras y maestros comparten una cantidad de disposiciones respecto al trato, pero en lo observado situacionalmente aparece una multiplicidad de disonancias, donde el concepto incorporado de niñas y niños como sujetos carentes forja un distanciamiento claro entre el accionar adulto y el de niñas y niños, es decir, se les exige a niñas y niños formas de ser y estar que no necesariamente se reflejan en el accionar adulto que lo instruye. Se generan choques entre lo dicho y lo hecho que transmiten mensajes contradictorios que diluyen la efectividad de lo que se intenta enseñar.

En tercer lugar se indagó en las formas y maneras de enseñar observadas, que propias de los modos aprendidos de enseñar, entorpecen el aprendizaje al no cuestionar la manera de enseñanza cotidiana. Maestras y maestros se encuentran enclaustrados en el contenido que deben transmitir (del que a veces no han reflexionado lo suficiente) y no habilitan la propia duda de si lo que se transmite es lo adecuado o si la manera es pertinente. Este aspecto se potencia por el hecho de que se considera a niñas y niños desde una perspectiva fatalista, en donde es probable que no entiendan lo que se les plantea, sin atisbar a cuestionar si el planteo es correcto o no.

Basado en lo visto antes, a modo de cierre y conclusiones finales, desde los aportes del

interaccionismo simbólico de Herbert Blumer se buscó comprender qué características tienen las imágenes de la niñez que maestras y maestros construyen, reproducen y actualizan en la cotidianeidad.

Se entiende que estas imágenes responden a dos tipos. Primeramente a las que se entiende como históricas, que aunque analizadas a través de lo narrado por maestras y maestros, se infiere que responden a lo naturalizado en lo social y por tanto que son consecuencia de las formas de socialización previstas en la concepción modernista hegemónica asentada en la prima de la racionalización. La idealización cristalizada en las concepciones históricas y las experiencias de maestras y maestros, conjugadas, operan así a modo de tipificación de la niñez, inhibiendo otras formas de aprehensión de la misma.

El segundo tipo concierne a las consideradas heredadas, entendiéndose éstas como las ideas que se tienen de la familia de niñas y niños, y que se proyectan de modo irreflexivo sobre éstos, interviniendo las construcciones sociales y la percepción estética/ética sobre los diversos entornos de lo social. Aquí entra en juego la prenoción que maestras y maestros tienen sobre la valorización de la educación por parte de la familia. El relato de estas prenociones da cuenta de una escisión estructural entre la institución escolar y la familiar. Y se entiende que a su vez, las referencias inconexas de los mundos de socialización de niñas y niños operan en éstos como una continua elección que deben llevar a cabo y que acarrea necesariamente un duelo para con una u otra parte.

Finalmente la concurrencia de estas imágenes históricas y heredadas en conjunto con lo generado en la interacción en y con la escuela es lo que se entiende que conforma las bases de producción y reproducción de las imágenes de niñez, siendo importante destacar que además, éstas generan predisposiciones futuras de aprehensión, cristalizándose de manera evidente, por ejemplo, en el apresurado diagnóstico y etiquetamiento de niñas y niños. Maestras y maestros se encuentran generalmente de acuerdo en que se etiqueta a las niñas y niños, mas no siempre reflexionan sobre la profundidad y efectos que tiene el etiquetamiento sobre niñas, niños y su familia. Así, las imágenes se conforman en un meta-dispositivo que predispone al ser muy por fuera de los límites de la institución escolar.

Un cierre con dos aperturas

A modo de reflexión final caben destacar los aportes de Gilles Deleuze y Félix Guattari que contraponen el concepto de rizoma al de árbol: plantean la idea de multiplicidades sucediéndose no de abajo a arriba, jerárquica y verticalmente como podría evocar la imagen de árbol, sino como multiplicidad que surge desde el centro y en todas direcciones, sin un principio ni final.



La arborescencia es justamente el poder de Estado. En el transcurso de una larga historia, el Estado ha sido el modelo del libro y del pensamiento: el logos, el filósofo-rey, la trascendencia de la Idea, la interioridad del concepto, la república de las mentes, el tribunal de la razón, los funcionarios del pensamiento, el hombre legislador y sujeto. Pretensión del Estado la de ser la imagen interiorizada de un orden del mundo; la de enraizar al hombre. (Deleuze y Guattari, 1976: 11).

Esta forma de comprensión e interpretación, presa de antagonismos, tan incorporada y normalizada, es lo que vienen a discutir los autores. Así, lo que mueve a los sujetos en esa línea de acción y pensamiento, no es más que un accidente occidental y moderno. El concebir la realidad de esta manera no es algo inmutable, claro que resulta complejo el pensar fuera de lo aprehendido, pero no es imposible, y de hecho es necesario para poder arrojar otras luces sobre la realidad. El separar en partes, en disciplinas, el escindir el cuerpo de la mente, no es más que la forma enseñada-aprendida de ser, que se reproduce continuamente desde la pretensión de eficiencia y orden necesarios para el desarrollo desde la concepción modernista.

El cuestionamiento de los autores invita a preguntarse ¿y qué si no fuese así? ¿Y si la forma naturalizada no es la propiamente natural? Parecería justamente que no es naturalmente así, porque para volverse natural en nosotros, para integrarse aproblemáticamente, lo que existió fue justamente una incorporación, un hacer cuerpo lo externo, lo otro, lo intersubjetivado previamente por otros. “El árbol o la raíz inspira una imagen triste del pensamiento que no cesa de imitar lo múltiple desde una unidad superior, central o fragmentaria.” (Íbid, 1976: 8).

El modelo de rizoma no es contrapuesto al árbol, por el contrario, él escapa de tales constricciones, se expande, habilita lo otro, es multiplicidad, pero multiplicidad sin análisis, sin fragmentaciones, multiplicidad en sí misma. “(...) sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo (multiplicidad) deja de tener relación con el Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y el habilitar mundo.” (Íbid, 1976: 4).

Implica romper con lo aprendido, ejercitar el pensar desde el centro, sin arriba-abajo, sin derecha-izquierda, diagonal, sino en expansión al afuera en múltiples direcciones sin sentidos predeterminados. “Incluso, y sobre todo, en el dominio teórico, cualquier andamio pragmático y precario vale más que la calca de los conceptos, con sus cortes y sus progresos que no modifican nada. Es mejor la ruptura imperceptible que el corte significante.” (Íbid. 1976: 11).

En este sentido también interesa evocar la teoría del habitar planteada por Martin Heidegger en su conferencia “Construir, habitar, pensar” y retomada por Eduardo Álvarez Pedrosian (2013), cuya tesis principal es que: “(...) el sujeto no solo habita en los espacios y tiempos configurados sino que es habitado por espacialidades y temporalidades, más allá de una cuestión metafórica, más allá de un parecido que podamos establecer entre los entornos arquitectónicos y la interioridad psíquica.”

(Álvarez Pedrosian, 2013: 2).

Estas conceptualizaciones colaboran para cerrar con una reflexión sobre la escuela como espacio habitado, concebido con lógicas modernas en su forma y construcción, en su diagramación y disposición, pero a su vez y más importante aún, habitada y construida por las modificaciones realizadas en cuanto a decoración, estética, disposición de bancos, etc. Es decir, el devenir en la escuela respeta una lógica tendiente a lo incambiado, la escuela no es un espacio que normalmente mute, se mantiene más o menos igual a lo largo del tiempo: pero esto que puede entenderse como apocalíptico y del orden de las certezas, en verdad silencia que hay una constante construcción del espacio habitado, lo que el autor denomina como lo *habitual*. “El construir como el habitar, es decir, estar en la tierra, para la experiencia cotidiana del ser humano es desde siempre, como lo dice tan bellamente la lengua, lo ‘habitual’.” (Heidegger, 1994: 129).

Si en lo habitual hay diversidad estética y experiencial, donde lo múltiple del ser tiene lugar; si niñas y niños se ven expuestos a aspectos otros de su habitualidad cotidiana que expandan sus intereses, curiosidades, y soporte afectivo, entonces sí el rol de la escuela cumple un cometido muy por fuera de la mera reproducción: cumplirá el de la transformación social y cultural a la que aspiran las maestras y maestros que ponen el cuerpo todos los días.

“Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar.” (Bourdieu, 1997: 160).

Bibliografía

- Airès, Philippe ([1960]1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Álvarez Pedrosián, Eduardo (2013). *El ser habitado. Diseño existencial y procesos de subjetivación*. Montevideo: ALTEHA-FArq-Udelar.
- ANEP (2015). Ordenanza n.º 45. Estatuto del funcionario docente. Montevideo: Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas.
- ANEP (2013). Programa Maestro Comunitario. Características generales. Montevideo: CEIP-MIDES. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/evaluacion-pmc-2013.pdf>
- Barrán, José Pedro (2011). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CEIP (2011). Programa de Escuelas APRENDER. Montevideo: CEIP. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/inicio-aprender>
- Corbetta, Piergiorgio (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Edición revisada. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Deleuze, Gilles. (1990). ¿Qué es un dispositivo? en Balibar, Étienne, et al. (Ed.), *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Ed. Gedisa S.A.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1976). *Rizoma (Introducción)*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dewey, John (1946). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Foucault, Michel (1985). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (2003). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- García Fanlo, Luis (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben. *A Parte Rei*, (74) pp.1-8. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/2>
- Giddens, Anthony. (2011)[1984]. *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la*

- estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967). El muestreo teórico. En Glaser, B. & Strauss, A. (Ed.), *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (Cap. 3, pp. 45-77). New York: Aldine Publishing Company. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.9.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20muestreo....pdf>
- Heidegger, Martin (1994). Construir, habitar, pensar. En Heidegger, M. (Ed.), *Conferencias y artículos* (Cap. VI, p.127). Barcelona: Ed. del Serbal.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019). Evolución del Salario Mínimo Nacional. Recuperado de: <http://www.ine.gub.uy/salario-minimo-nacional>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2016). Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/publicaciones-del-ineed/17-informes/37-los-salarios-docentes-en-uruguay-estructura-y-evolucion-reciente.html>
- Macedo, Ana Lía. (2013). *¿Hacia qué modelo profesional de maestros de educación primaria se apunta en Uruguay? Un estudio comparativo de los planes de Formación inicial de maestros 2005 y 2008*. (Tesis de grado: Sociología). Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo.
- Marrero, Adriana (2008). La herencia de nuestro pasado. Reflexiones sobre la educación uruguaya del siglo XX. En Instituto de Economía (Ed.), *El Uruguay del siglo XX: La sociedad* (pp. 45-75). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental,
- Marrero, Adriana (2011). *La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores y una ley*. Montevideo: Germania ediciones - Cruz del Sur.
- Pena, Daniel (2014). *Frente al espejo de aula ¿Qué veo de mi existir? Producción de subjetividad en bachillerato*. (Tesis de grado: Sociología). Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo.
- Rabello De Castro, Lucía (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Rodríguez, Carmen (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección de la infancia*. Santiago de Chile: Azafrán.
- Ruiz Olabuenaga, José (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schütz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Thomas, William I & Thomas, Dorothy S (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. Michigan: University of Michigan. Recuperado de: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015031951406&view=1up&seq=1>

Trevellini, Marta (2003). *La práctica pedagógica de aula y el cuaderno de clase: un abordaje sociológico*. (Tesis de grado: Sociología). Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo.

Valera Villegas, Gregorio (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educere*, (V) 14, pp. 25-30.