

NOVIEMBRE, 2023  
MONTEVIDEO, URUGUAY

TESIS DE MAESTRÍA

**Otredad:  
experiencias y  
sentidos subjetivos  
de maestras en una  
escuela de tiempo  
completo**

**CAROLINA T. PÉREZ**  
carolinapergo@gmail.com

**TUTOR: FELIPE STEVENAZZI**  
**TUTORA ACADÉMICA: ESTHER ANGERIZ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre Miriam y a mi padre Ademar, que siempre me acompañan y ayudan para hacer posible todo sueño.

A mi compañero Diego, quien me apoyó y contuvo en todo el proceso.

A mi hijo Manuel, por las horas postergadas de juego y por las veces que jugó a mi lado.

A mis amigas por su motivación y estimulación continua.

A Andrea, Magdalena y Germaine mis compañeras de trabajo, quienes compartimos los avatares de nuestro lugar en la educación.

A mi tutor quien siempre tuvo una respuesta pronta, una orientación asertiva y compromiso con el proceso.

A cada maestra que fue parte de esta tesis, por su disposición por su tiempo y confianza

## **DEDICATORIAS**

A la escuela n°66, a cada maestra, a cada niño/a, que me acogieron en este recorrido e hicieron posible este proceso de aprendizaje.

A mi familia, por toda la compañía y amor.

## ÍNDICE

Resumen	pág.5
Abstract	pág.6
<b>Primera Parte: La Investigación</b>	pág.7
Introducción	pág.9
La escuela N°66 Dionisio Díaz: El acercamiento a un caso desde la perspectiva Etnográfica	pág.16
La Elección De La Escuela: Los Caminos Transitados	pág.21
La Investigación De Campo Como Un Proceso De Reflexividad	pág.27
Consideraciones Éticas	pág.35
<b>Segunda Parte: Otredad Y Sentidos Subjetivos Docentes</b>	pág.36
Sentidos Subjetivos Docentes: Sobre La Otredad Y Alteridad	pág.38
La Otredad Cambiada: Las Infancias De Hoy, Que No Son Las De Ayer	pág.45
La Otredad Ideal	pág.50
La Otredad Vulnerable	pág.54
La Otredad Etiquetada	pág.59
La Otredad Desbordante	pág.69
Sentidos Subjetivos Docentes Sobre Las Otredades Y Las Diferencias En La Escuela	pág.75

<b>Tercera Parte: Otredad Y Experiencias Docentes</b>	pág.80
Experiencia Y Subjetividad Docente	pág.82
La Docencia No Siempre Es Vocación	pág.86
Experiencias Docentes	pág.94
Emociones Docentes	pág.99
Gratificaciones Y Frustraciones Docentes	pág.105
Posiciones Docentes	pág.110
Necesidades Y Desafíos Para Las Maestras De Hoy “No estamos preparadas”	pág.115
<b>Cuarta Parte: Otredad Y Hospitalidad</b>	pág.138
La Otredad Y La Hospitalidad	pág.140
Sobre la Otredad y Hospitalidad Post Pandemia	pág.154
<b>Quinta Parte: Resonancias Finales</b>	pág.155
Imágenes Del Desahabitar(me) Para Habitar La Escuela	pág.157
Imágenes De Una Escuela Como Acontecimiento: Entre La Otredad Desbordante Y La Experiencia Docente Como Narrativa	pág.159
Imágenes Del Desafío De Una Educación Para Todos Y Todas: Tejiendo El Telar De La Hospitalidad	pág.170
Bibliografía	pág.178
Anexos	pág.187

## RESUMEN

Esta investigación se enmarca dentro de la tesis de maestría en Psicología y Educación, de la Facultad de Psicología (UDELAR). Pretende realizar una descripción, análisis e interpretación en relación a los sentidos subjetivos que maestros/as atribuyen a la existencia del otro desde sus experiencias docentes, y en relación a una educación justa y democrática. Considerando la coyuntura actual de post-pandemia mundial COVID-19, y sus repercusiones en el acontecer educativo. Para esto se centra en el estudio de un caso desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), en una escuela de tiempo completo de la ciudad de Maldonado. Es una tesis que se encuentra lejos del interés de producir conocimientos y saberes acabados, intentando ser una invitación a adentrarse en la experiencia del acontecimiento educativo, al encuentro y conversación con sus actores. Con la intención de lograr enunciar y hacer visibles los sentidos subjetivos en relación a la otredad y alteridad que maestras/os construyen en su experiencia educativa. Considerando que el docente tiene un rol central en lo que respecta a las transformaciones educativas y las formas de concebir a las otredades es un aspecto fundamental. Es por esto que esta investigación se propone contribuir a la producción de conocimiento sobre la temática.

*Palabras claves: Otredad/ Alteridad/ Experiencia/ Sentidos subjetivos/ Educación y hospitalidad.*

## **ABSTRACT**

This research is part of the master's thesis in Psychology and Education, from the Faculty of Psychology (UDELAR). It aims to make a description, analysis and interpretation in relation to the subjective meanings that teachers attribute to the existence of the other from their teaching experiences, and in relation to a fair and democratic education. Considering the current situation, post-COVID-19 global pandemic, and its repercussions on educational events. For this, it focuses on a case study from an ethnographic perspective (Rockwell, 2009), in a full-time school in the city of Maldonado. It is a thesis that is far from the interest of producing finished knowledge and knowledge, trying to be an invitation to delve into the experience of the educational event, to meet and talk with its actors. With the intention of enunciating and making visible, the subjective meanings in relation to otherness and otherness that teachers construct in their educational experience. Considering that the teacher has a central role with regard to educational transformations and the ways of conceiving otherness, it is a fundamental aspect. This is why this research aims to contribute to the production of knowledge on the subject.

Keywords: Otherness/ Alterity/ Experience/ Subjective senses/ Education and hospitality.

# **PRIMERA PARTE: LA INVESTIGACIÓN**



## Introducción

Esta investigación se enmarca dentro de la tesis de maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología (UDELAR), y procura poner en diálogo saberes que se entraman desde la educación, la psicología, la filosofía y la pedagogía, partiendo del entendido de que la complejidad de la educación no puede ser mirada ni comprendida desde una sola disciplina (Frigerio, 2018: Frigerio y Diker, 2005).

Pretende dar lugar a la descripción, análisis e interpretación de los sentidos subjetivos que maestros/as atribuyen a la existencia del otro desde sus experiencias docentes, y en relación a una educación justa y hospitalaria. Considerando la coyuntura actual de post-pandemia mundial COVID-19 y sus repercusiones en el acontecer educativo. Para esto se centra en el estudio de un caso desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), en una escuela de tiempo completo de la ciudad de Maldonado.

Es una investigación que coloca en su centro los sentidos y experiencias que maestros/as construyen en torno a la otredad en el acontecimiento educativo y cómo esto produce posiciones docentes, en el marco de la construcción de una educación para todos y todas. Para a partir de ello, pensar una educación justa, democrática que revalorice su carácter de derecho, y recupere la preocupación del otro-agente educativo en los procesos de escolarización y las propuestas educativas.

La investigación se desarrolla en la Escuela de Tiempo Completo n°66 Dionisio Díaz, de la ciudad de Maldonado. Una escuela que como plantean Duschatzky y Aguirre (2013) pretende ser sentida, conversada, pensada no desde la reiteración monótona de sus objetivos, sus fines o tareas, sino desde la emergencia de sus aconteceres. Esto significa pensar la escuela fuera de la lógica instrumental, donde pareciera ser instrumento y medio para cosas que están fuera de la escuela, y comenzar a nombrarla y sentirla desde la inmanencia, envuelta en su propio sentido, en aconteceres que se dan siempre en el presente.

La escuela como institución social viva:

(...) lo importante es entender que se trata de una institución social viva, formada y sostenida por redes de sujetos que diariamente ponen el cuerpo como alumnos y como docentes en la difícil tarea de aprender y enseñar, de convivir y de imaginar alternativas fundadas. Interesa señalar que esos esfuerzos, esos intercambios, esos trabajos (...), e incluso, esas gratificaciones y esos sufrimientos se dignifican, todos, por los valores puestos en juego: el conocimiento crítico, la convivencia justa, la esperanza memoriosa. (Cullen, 2004, p.193)

Se concibe la escuela también, en el contexto mundial de la educación que propone cumplir con la meta de ser una educación para todos y todas (Informe UNICEF, 1999), y en un contexto regional y local que promulga la educación como obligatoria, y derecho fundamental (Ley General de Educación, n° 18.437). Contemplando que ciertas legislaciones y declaraciones internacionales contribuyeron a esta perspectiva de la educación como derecho, lo que genera efectos en la legislación uruguaya, entre ellas: Convención sobre los derechos del Niño (1989), Conferencia Mundial sobre Educación para todos EPT (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990), Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), Informe Delors (Delors, 1996), el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) y la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) (Viera, A., & Zeballos, Y., 2014). Para Viera y Zeballos (2014), a nivel general, y a partir de dichas declaraciones se estableció el compromiso por parte del Estado Uruguayo por asegurar una educación básica de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos. La educación comienza a ser concebida como derecho a partir de la ley n° 18.437<sup>1</sup>, donde además comienza a instalarse la noción de inclusión y a desarrollarse un conjunto de políticas en ese sentido. Lo cual puede denotarse en los Proyectos de Presupuesto que la Administración Nacional Educación Pública (ANEP) elabora para exponer las políticas que tiene previsto desarrollar y los recursos necesarios para ellas, donde se observa que la noción de inclusión educativa comienza a tomar mayor fuerza en la educación uruguaya. Probablemente ligado al énfasis que desde ese mismo año Unesco realiza en torno a la noción de “educación inclusiva”, en el documento elaborado en la

---

<sup>1</sup> Ley 18.437 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

47ª Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, agosto de 2008 (Martinis, 2016). Asimismo, la Ley General de Educación 18.437, la cual fue entendida como un núcleo fundamental de una nueva concepción progresista de la educación en Uruguay, refiere específicamente en el artículo 8 a “diversidad e inclusión educativa”, marcando la necesidad de existencia de igualdad de oportunidades entre todos los educandos. En este contexto se hace esencial rever qué sentidos se construyen en relación a la otredad, en tanto como plantean Skliar y Téllez (2008) albergar las alteridades en las escuelas, genera en muchas ocasiones grandes conmociones, y debemos poder apostar a prácticas e instituciones que puedan albergar a todas y todos de maneras justas y democráticas.

Asimismo, Taborda (2012) entiende a la escuela como partícipe importante de los procesos de subjetivación de los sujetos, siendo una de las creaciones culturales de la modernidad que en el transcurrir de los siglos ha sido profundamente analizada, demandada y debatida. Para esta autora desde hace muchas décadas se denuncia una crisis en la educación. Dicha crisis irradia y deja atrapado a los docentes, en tanto son integrantes esenciales del triángulo herbartiano y porque además encarnan las funciones e ideales de la institución. En la última década varios de los debates acerca de la crisis educativa se han centrado en la dicotomía modernidad-modernidad líquida, donde hay que destacar que en el escenario educativo, la irrupción de la modernidad líquida no implica la extinción de los elementos propios de la modernidad, sino que nos sitúa en un momento de transición en donde ambos conviven de manera singular. Por lo cual, la autora expresa que es necesario pensar la realidad educativa como un campo de tensiones entre los modos vinculares, las producciones y valores culturales de cada una de estas cosmovisiones, en un constante interjuego. Para ella, hay que reflexionar sobre los modos de habitar las instituciones educativas y las tensiones que la atraviesan metafóricamente, desde una manifestación propia de la modernidad líquida: el vintage. El vintage es un concepto que se empezó a utilizar en la última década muy asociado al mundo del diseño y la estética, donde se considera a ciertos objetos o accesorios caracterizados que fueron creados y “consumidos” hace algunas décadas pero que aún no pueden catalogarse como

antigüedades. Estos se incorporan al diseño y la estética generando una composición singular con los objetos y formatos de la actualidad. Dicha autora invita a transpolar dicho concepto de vintage para pensar la realidad educativa, en tanto el escenario educativo se ha visto afectado por progresivas transformaciones, y en él coexisten nuevas formas, modelos y tipo de vínculos con objetos concretos y simbólicos propios de la modernidad, poniendo en evidencia las tensiones que se mencionaron anteriormente (Taborda, 2012). La autora ejemplifica como las netbook, los celulares, las tablet, conviven con los pizarrones, las tizas, cuadernos y libros. Así como también la clase como formato pedagógico desarrollado en un espacio físico, con un formato específico convive con la oferta de plataformas virtuales. Por estos motivos proponen la existencia de un choque entre dos narrativas -modernidad y modernidad líquida- lo cual produce desplazamientos no solo en la posición del alumno sino también en la posición del docente, lo que en ocasiones genera malos entendidos.

Taborda (2012) así lo enuncia:

Surge un “malentendido” que aumenta el sufrimiento (mal-estar en las instituciones) y la exclusión, y en ocasiones estalla la violencia. Por un lado es evidente el desconcierto que provoca en los docentes la diversidad de maneras de transitar la infancia, la adolescencia y la juventud de muchos de los que hoy ocupan la posición de alumnos. Es como si se negara, desmintiera o minimizara el hecho que las subjetividades se configuran mediante distintas prácticas que las producen en distintas situaciones; porque – como afirmaba Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2004)- no hay “naturaleza humana dada” sino prácticas que las producen. (p.20)

Por ello se hace fundamental acercarnos a los sentidos subjetivos docentes sobre la otredad y a sus experiencias cotidianas con dicha otredad, sabiendo que la irrupción de otros/as que comienzan a aparecer en los escenarios educativos y categorizados como: los/as oprimidos/as, los/as diferentes, los/as excluidos/as, los/as extraños/as, los/as extranjeros/as. Hoy educar al otro/a en la escuela, se convierte en un reto que rompe y cuestiona sus propios orígenes (Guido, 2010). Encontrando cotidianamente en los escenarios educativos situaciones en relación a los otros/as, que exceden nuestras planificaciones, nuestros “planes de contingencias permanentes”. Que reflejan también este “vintage” educativo y que hace aparecer en los/as docentes, aquellos ecos de las

palabras “desgaste”, “incertidumbre”, “choque emocional”, “miedo y vulnerabilidad de los adultos”, así como un percibir de sentirse desprovistos (Rattero en Skliar y Larrosa, 2009). Analizando que dichos ecos, son propios de las formas que ha tomado el sufrimiento contemporáneo, ligado a las sensaciones de incertidumbre, inseguridad y desprotección.

Esta investigación pretende acercarse a las experiencias docentes y poder identificar cuáles son aquellos ecos de maestros/as que resuenan en la escuela en relación a la otredad. Por lo que se pregunta: ¿Qué sentires habitan en los maestros en relación a esos otros/as que hoy llegan a las escuelas?; ¿Qué sentidos les atribuyen a dichas otredades?; ¿Qué subjetividades docentes se construyen a partir de esos sentidos del otro/a, de los otros/as?; ¿Qué experiencias atraviesan maestros/as en relación a esos otros/as?; ¿Sienten y consideran posible maestros/as una educación para todos y todas? Estas preguntas hacen impulso de esta investigación, donde la experiencia docente y la cuestión de la otredad-alteridad en el acontecimiento educativo se presentan como eje para pensarnos en relación a una educación de las diferencias. Donde se entienda al otro como sujeto capaz de habitar posibilidades (Martinis, 2016). Intentando pensar una escuela que procure concebir la educación como derecho y oportunidad, contemplando al decir de Frigerio (2006) las vidas dignas:

(...) la educación trata de la vida. No cualquier vida –no la vida entendida como un presente biológico–, sino de la vida como aquello que remite al vivir entre otros, con otros y a la construcción de una vida igualmente digna para todos. (p.36)

Una educación entendida como derecho humano reclama pensar las alteridades y diferencias como posibilidades, deconstruyendo la idea de educación bancaria y homogeneizadora y apostando a la posibilidad de transformación y emancipación.

Es por esto, que interesa indagar sobre los sentidos que maestros/as atribuyen a la existencia del otro/a en el acontecimiento educativo en el afán de pensar las subjetividades docentes a partir de estos sentidos, para poder imaginar caminos hacia una educación para todos y todas post pandemia. Donde exista una formación docente capaz de conversar con la alteridad a la vez que

habilita esa conversación de los otros/as entre sí (Skliar, 2005). Siendo un gesto político-ético y estético la defensa de la radicalidad del otro/a en tanto otro/a, donde ninguno puede ser igual a otro/a y todos/as deberían poder ser recibidos y acogidos en los escenarios educativos. (Yarza, 2011 y 2013)

# ESCUELA N° 66



## La Escuela N° 66 Dionisio Díaz

### El Acercamiento a un Caso Desde la Perspectiva Etnográfica.

Esta tesis se estructura en un diseño cualitativo, la elección se fundamenta en que dicha metodología permite el acercamiento directo al fenómeno que interesa abordar, habilitando así el encuentro con los relatos, sentidos y experiencias de los implicados en su contexto. Esta metodología permite además estudiar el fenómeno educativo desde una visión holística, entendiéndolo en su integralidad y comprendiendo al problema como algo complejo, como un todo interrelacionado. Siendo consecuente dicha metodología con el enfoque y paradigma de la complejidad que intenta sustentar esta investigación, el cual contempla el fenómeno educativo como un campo amplio, heterogéneo, diverso, que necesita ser analizado y estudiado desde el encuentro de distintas disciplinas y la amplitud de miradas.

Para ello se realiza el abordaje de un caso, una escuela de tiempo completo de la ciudad de Maldonado, argumentando esto en la elección metodológica, que demanda un trabajo de campo profundo y prolongado.

La escuela n° 66, denominada Dionisio Díaz, más conocida popularmente como escuela de Marelli (nombre asociado a su ubicación), es categorizada como escuela de Tiempo Completo, inaugurada como tal el 2 de septiembre de 2009.

Se ubica en el Departamento de Maldonado, específicamente sobre la ruta 39, km 10 y medio, en las conocidas Canteras de Marelli. Pertenece al quintil 3 Y actualmente cuenta con una población estudiantil de 160 (Monitor DGEIP).<sup>2</sup>

Esta ruta une dos ciudades del departamento, la ciudad de Maldonado con la ciudad de San Carlos. En su trayecto diversos barrios la recorren, y desde hace un tiempo el barrio Hipódromo ha crecido con mucha fuerza, teniendo un gran incremento en su población siendo de donde provienen

---

<sup>2</sup> <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/fichaescuela?1110066>

la mayoría de niños/as que asisten a la escuela. Contando esta escuela con la particularidad de que la mayoría de su población procede del mismo barrio.

La escuela se caracteriza también, por ser una de las escuelas de Tiempo Completo del departamento que cuenta con uno de los predios más grandes y rodeado de naturaleza. Asimismo, el hecho de su ubicación, encontrarse en plena ruta, entre dos ciudades, tener cerca el arroyo Maldonado, y contar con una infraestructura cuidada, y un predio natural convertido en patio, son parte de sus características y peculiaridades.

Actualmente cuenta con un equipo docente integrado por Maestra directora, maestra secretaria y seis docentes mujeres que van desde primero a sexto año. Se suma el personal no docente que incluye: profesora de segundas lenguas, profesor de educación física y profesora de artes visuales, así como dos auxiliares de servicio.

Respecto al personal docente, este fue un punto clave para elegir dicha escuela como caso de estudio, en tanto todas las maestras son efectivas en su cargo con un promedio alto de años de trabajo en la institución educativa.

La maestra que tiene menos tiempo en la escuela, tiene 3 años y le sigue una de 8, después todas tienen una permanencia de más de diez años. Otra particularidad de este colectivo, es que en su mayoría las maestras permanecen a cargo del mismo grado casi toda su trayectoria en la escuela.

Para esta tesis, donde interesa recabar y analizar los sentidos y sentires de las maestras en sus experiencias docentes, considero un dato interesante que el colectivo cuente con dicha permanencia en la institución.

Asimismo, otro aspecto importante es que la maestra directora también tiene una larga permanencia y trayectoria en la escuela, en tanto es efectiva desde 2012, y oficia de referente a nivel institucional como a nivel interinstitucional y comunitario. Ya que a partir de esta dirección la escuela oficia en muchas ocasiones de lugar para las reuniones de redes interinstitucionales de la zona, más específicamente lo que se conoce como el NODO HIPÓDROMO, donde referentes de las diversas instituciones de la zona (Club de niños, CAIF, policlínica, Mides, etc) participan de estos encuentros

para trabajar en conjunto situaciones sociofamiliares de alta complejidad y vulnerabilidad. Además la escuela tiene un buen vínculo y aceptación por parte de la comunidad en general y de las familias.

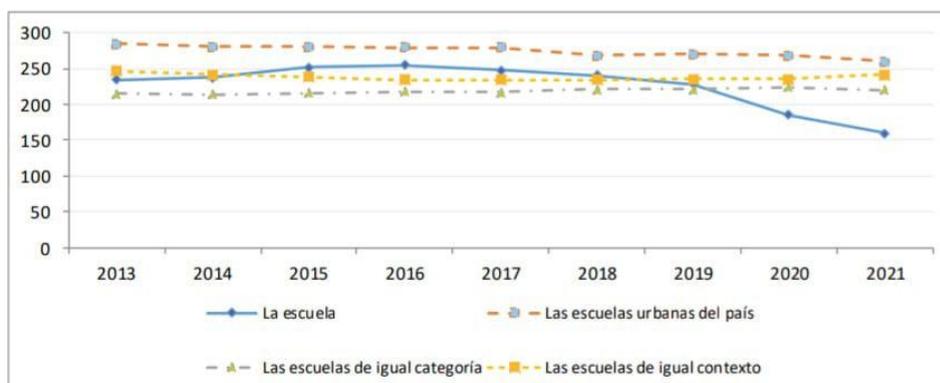
En el año 2020 la escuela vivió una gran transformación, ya que ese año los grupos pertenecientes a inicial que eran parte de la escuela (nivel 4 y nivel 5) fueron trasladados a un jardín cercano que fue construido en la zona. Ese año la escuela bajó su matrícula tanto en niños/as, así como de docentes tras el traspaso de los dos cargos docentes de inicial.

Por otro lado en 2021 la matrícula de niños/as también tuvo otro movimiento, en tanto se construyó una nueva escuela de T.C. cercana lo que generó que algunos niños/as y familias solicitaron el pase educativo a esta nueva institución. Esto provocó una nueva realidad para la escuela, en tanto la misma siempre se caracterizó por ser una escuela con una población alta de niños/as y un tamaño medio de los grupos entre 30 a 35 niños, quedando este año los grupos más reducidos.

A continuación se presentan gráficas del Monitor Educativo de la Anep, actualizado hasta 2021, los cuales reflejan dichos movimientos institucionales:

Cantidad de estudiantes matriculados por año. 2013 a 2021.

	Año									
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
La escuela	235,0	238,0	252,0	255,0	248,0	241,0	228,0	185,0	160,0	
Las escuelas urbanas del país	284,5	281,1	280,3	279,8	279,6	268,7	270,0	268,0	260,2	
Las escuelas de igual categoría	214,9	214,1	215,8	217,6	217,5	221,1	221,4	224,1	220,0	
Las escuelas de igual contexto	246,4	241,9	238,1	234,9	235,0	235,0	235,9	235,9	241,4	



Cantidad de estudiantes matriculados por año según grado. 2013 a 2021.

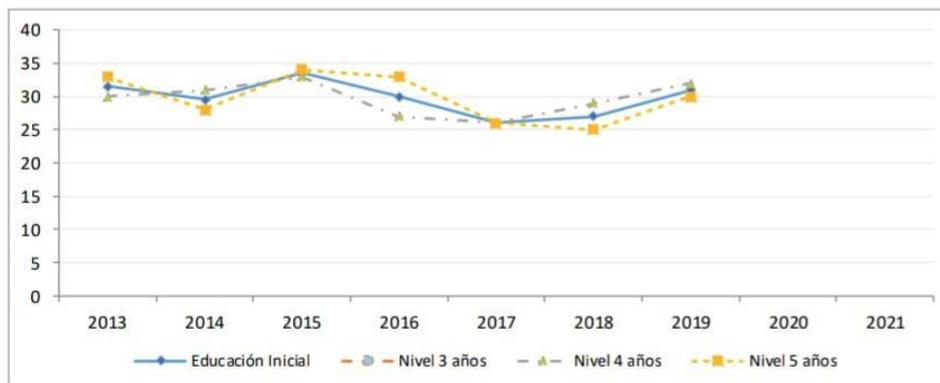
	Año									
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
<b>Total</b>	235	238	252	255	248	241	228	185	160	
<b>Educación Inicial</b>	62	59	68	60	52	54	62	0	0	
Nivel 3 años	--	--	--	0	0	0	0	0	0	
Nivel 4 años	30	32	33	27	26	29	32	0	0	
Nivel 5 años	32	27	35	33	26	25	30	0	0	
<b>Educación Común</b>	173	179	184	195	196	187	166	185	160	
1°	28	32	33	34	36	33	24	35	30	
2°	30	27	30	32	36	30	25	30	23	
3°	30	28	29	32	31	32	28	28	18	
4°	32	30	29	31	29	32	32	31	29	
5°	29	29	32	31	33	27	32	29	30	
6°	24	33	31	35	31	33	25	32	30	



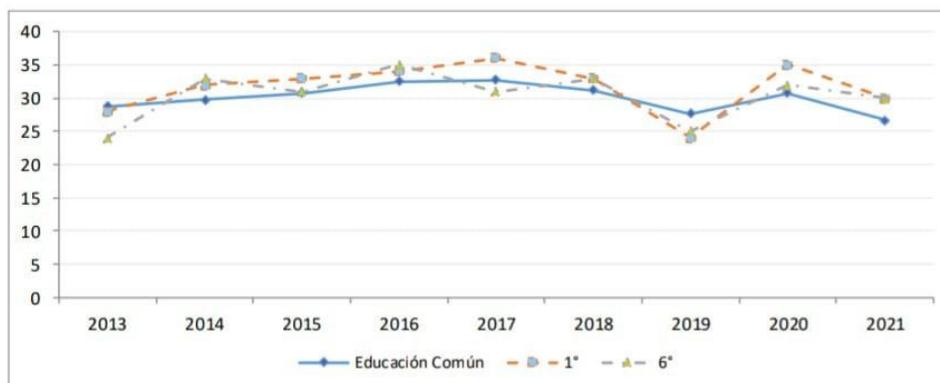
Tamaño medio de grupo por año según grado. 2013 a 2021.

	Año									
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
<b>Educación Inicial</b>	<b>31,5</b>	<b>29,5</b>	<b>33,5</b>	<b>30,0</b>	<b>26,0</b>	<b>27,0</b>	<b>31,0</b>	--	--	
Nivel 3 años	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Nivel 4 años	30,0	31,0	33,0	27,0	26,0	29,0	32,0	--	--	
Nivel 5 años	33,0	28,0	34,0	33,0	26,0	25,0	30,0	--	--	
<b>Educación Común</b>	<b>28,8</b>	<b>29,8</b>	<b>30,7</b>	<b>32,5</b>	<b>32,7</b>	<b>31,2</b>	<b>27,7</b>	<b>30,8</b>	<b>26,7</b>	
1°	28,0	32,0	33,0	34,0	36,0	33,0	24,0	35,0	30,0	
2°	30,0	27,0	30,0	32,0	36,0	30,0	25,0	30,0	23,0	
3°	30,0	28,0	29,0	32,0	31,0	32,0	28,0	28,0	18,0	
4°	32,0	30,0	29,0	31,0	29,0	32,0	32,0	31,0	29,0	
5°	29,0	29,0	32,0	31,0	33,0	27,0	32,0	29,0	30,0	
6°	24,0	33,0	31,0	35,0	31,0	33,0	25,0	32,0	30,0	

Tamaño medio de grupo de Educación Inicial por año, según nivel. 2013 a 2021.



Tamaño medio de grupo de 1° y 6° de Educación Común por año. 2013 a 2021.



## La Elección De La Escuela: Los Caminos Transitados

“Nadie camina sin aprender a caminar,  
sin aprender a hacer el camino caminando,  
sin aprender a rehacer ,  
a retocar el sueño  
por el cual nos pusimos a caminar”

Freire

Un aspecto que es importante mencionar en esta tesis, hace referencia al camino recorrido y los motivos que llevaron a quien escribe a elegir esta escuela como caso de estudio.

La elección de la escuela surge primero del interés de quien investiga de abordar un centro escolar que se encuentre en el interior del país, como forma de aportar a la descentralización del conocimiento y dar visibilidad a las realidades del interior. De esta manera se pretende contribuir a la diversificación y expansión de la territorialidad de la investigación en Uruguay, construyendo conocimientos más específicamente en el área de la psicología y la educación. Entendiendo esto como un aporte a la investigación universitaria en general, y a la representatividad de localidades que no cuentan con tanto desarrollo de investigaciones, pero que también necesitan ser contempladas y visibilizadas como regiones de estudio e investigación.

Además la selección de la escuela n°66 de la ciudad de Maldonado refiere a que es una escuela de tiempo completo, y se procura aportar a la producción de conocimiento de estos formatos escolares, desde una investigación que articula la psicología y la educación.

Asimismo, se toma como caso de estudio la escuela n°66, ya que quien investiga tuvo la oportunidad de desarrollar parte de su labor profesional como psicóloga en dicha institución, siendo integrante de

los equipos técnicos de la actual DGEIP<sup>3</sup>, específicamente en el Programa Escuelas Disfrutables<sup>4</sup> en el período de 2016 al 2020. Lo que permitió obtener conocimientos en relación a la comunidad educativa y acercamiento al colectivo docente, denotando la pertinencia del proyecto en ella.

Esta tesis se plantea trabajar con las docentes de la institución siendo un total de ocho maestras pertenecientes a la institución, entre ellas se consideran a las maestras de aula de 1° a 6° y a la maestra secretaria y maestra directora. Contemplando que es una tesis que se encuentra lejos del interés de producir conocimientos y saberes acabados, pero que, sí procura ser una invitación a adentrarse a la experiencia del acontecimiento educativo, al encuentro y conversación con sus actores. Con la intención de lograr enunciar y hacer visibles los sentidos en relación a la otredad y alteridad que maestros y maestras construyen en su experiencia educativa, y cómo ello, produce ciertas experiencias y subjetividades docentes que pueden favorecer o no en la posibilidad de construir una educación de las diferencias, para todos y todas. Sabiendo que, para una renovación educativa no basta con un cambio en las formas de concebir y relacionarse con el otro/a, pero sí, que sin ello se hace imposible. Siendo los actores educativos aquellos que disponen sus cuerpos, saberes e incertidumbres cotidianamente en el encuentro con los otros/as, los que nos pueden hablar y enseñar sobre lo que allí pasa, y los/las que pueden impulsar cualquier transformación posible. Aquellos que pueden hacer posible la construcción de una educación de las diferencias justa y democrática.

Como plantean Fullan y Hargreaves (2006) deteniéndose en la educación primaria, el accionar del docente es imprescindible, en tanto lo que el docente piense y haga es relevante, modifica y transforma la cultura institucional. Invitan así a que cada docente/educador revisen y

---

<sup>3</sup> DGEIP: Dirección General de Educación y Primaria, anteriormente llamada CEIP, Consejo de Educación Inicial y Primaria

<sup>4</sup> El Programa Escuelas Disfrutables de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria se encuentra integrado por equipos profesionales psicólogos/as y trabajadores/as sociales, que tienen por cometido realizar intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/>

contacten con sus propios valores, necesidades, sentimientos e intenciones personales, singulares. El/la docente debe trabajar consigo mismo/a para afrontar los desafíos de construir entre todos/as una educación que priorice esa igualdad inicial, humana, existencial que hace a la posibilidad de educabilidad. Por lo que, los sentidos que los/as docentes construyen en torno a la otredad y la alteridad en el acontecimiento educativo, hacen a la posibilidad de repensar desde las propias experiencias, y in situ en el territorio educativo, todas estas políticas educativas que vienen atravesando a la educación y constituyendo al sujeto de la educación, para construir sus propias formas de percibir y encontrarse con el otro/a en el acto de educar.

Por este motivo, quien escribe esta tesis incluye en un lugar de protagonismo a las docentes de la escuela, procurando ser una conversación entre experiencias y sentidos que intenta recuperar voces, sentires y vivencias, por lo que no puede ocultar ni negar las propias experiencias y sentires de quien la escribe. No puede hacer omisión de aquellos motivos que llevaron a la elección de esta escuela como caso, porque además todo ello ha sido parte del trabajo de investigación y de lo que aquí se manifiesta.

Como bien expresa esta frase de Jhonnes Fabian : “Ya que sostengo que vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia (...) debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía”. Por lo que es necesario reconocer este punto, de que quien llega a investigar y a su campo de acción, siempre llega por motivos que se ligan a su propia autobiografía. En tanto el mayor grado de conciencia y conexión con ello puede ayudar a ser aspectos que favorezcan el proceso de investigación en lugar de generar obstáculos.

Por tales motivos, es importante comenzar a acercarlos la escuela desde este lugar, reconociendo el vínculo y el conocimiento de la escuela elegida.

Es por esto, que comenzaré contando el recorrido de cercanía entre quien escribe y la escuela n° 66, Dionisio Díaz (para mí y tantos otros la Escuela de Marelli). Para ello recurriré a la narrativa en primera persona, en tanto narrativa biográfica:

La primera vez que conocí la escuela, fue en el año 2016, yo tenía 24 años, hacía menos de un año que me había recibido, y hacía apenas meses que había comenzado a integrar el equipo técnico del Programa Escuelas Disfrutables del departamento de Maldonado.

Eran mis primeras experiencias profesionales como psicóloga, y en esa oportunidad concurrí a la escuela en compañía de mi compañera-dupla trabajadora social. Fuimos a intervenir en lo que desde el programa se llama “dispositivo 3 de intervención” que hace referencia a intervenciones emergentes ante situaciones puntuales. Más claramente, cuando la escuela detecta una situación que entiende debe ser abordada y trabajada por el equipo psicosocial, hace la correspondiente derivación, y el equipo se acerca a la escuela para comenzar a trabajar la situación desde la interdisciplina.

Ahora que hago memoria, no recuerdo exactamente el motivo exacto por el que fui a la escuela, o el nombre del niño/a con quien trabajamos, ya han pasado varios años y tantos niños/as, situaciones con las que hemos trabajado que me es difícil recordar. Pero si recuerdo latente la sensación de agrado y sorpresa por conocer una escuela de Tiempo Completo de Maldonado situada en una zona semi-rural, rodeada de tanto verde y ruta. El predio de la escuela, sus colores, su vegetación, su prolijidad y cuidado me llamaron la atención.

También así, la forma cordial en la que fuimos recibidas por la directora de la institución, y lo ameno que se hizo el trabajo en conjunto y en coordinación.

Desde esa primera vez, continué realizando diversas intervenciones consiguientes, especialmente por situaciones de dificultades conductuales, episodios disruptivos, ausentismo escolar, y situaciones de maltrato y abuso hacia niños/as.

Desde ese lugar laboral, en el 2017 generé un contacto más cercano con la escuela en tanto realicé un proyecto de intervención institucional, que generaba un acompañamiento un tanto más cercano y sostenido en el tiempo. Esto permitió más cercanía y conocimiento de la escuela, donde en ese entonces tenía la misma directora que hoy, y el colectivo docente en su mayoría también.

Desde ese encuadre laboral, para construir dicho proyecto se realizó una etapa de diagnóstico institucional, y se entregaron cuestionarios a todas las maestras y las familias. Consistía en encuestas exploratorias sobre la percepción de las maestras y las familias en relación a la escuela, los/as niños/as y el vínculo familia- escuela.

Aún guardo los datos recabados de ese diagnóstico institucional inicial del cual siempre me llamó la atención el alto grado de satisfacción de las maestras en su trabajo y con la escuela, así igual de las familias para con la escuela.

Asimismo ese año, como parte de lo que fue el proyecto institucional, coordinamos junto a mi compañera de trabajo, algunos encuentros de autocuidado docente, allí participó todo el colectivo docente y fueron talleres con muy buena participación y devoluciones.

Esa experiencia quizás fue de las primeras experiencias colectivas en dicha escuela, que me permitió ir contactando con la importancia de la experiencia docente, y la implicancia de los sentidos subjetivos en sus prácticas profesionales. Quizás allí (sin ni siquiera sospecharlo) en esa experiencia, empecé a contactar con los deseos de investigación explícitos en esta tesis.

Hoy puedo decir, que sin saberlo en aquel entonces, me encontraba en el escenario donde años después estuve llevando adelante mi investigación.

Fue recién a finales del siguiente año, mediante mi proceso formativo en la maestría y el pasaje por ciertas materias que decidí que la escuela n° 66, podría ser mi caso de estudio.

Allí entre la decisión, los procedimientos y tiempos institucionales, cuando salió la resolución de aval institucional desde la ANEP ya nos encontrábamos con la situación sanitaria de Pandemia COVID-19, global. En este contexto y por situaciones personales decidí poner pausa al inicio de la investigación.

En 2021, retomé el contacto con la escuela desde mi actividad laboral, en ese momento me llamó la atención como el colectivo seguía en su mayoría con permanencia, y también que la escuela se encontraba viviendo una gran transformación. En tanto la escuela n°66, desde sus inicios contaba con grupos de inicial Nivel 4, Nivel 5, hasta sexto año, pero dicho año, se estaban trasladando los

cargos de inicial para un Jardín nuevo cercano. Sin dudas la escuela estaba atravesando una transformación, despidiendo a esa parte de la escuela que ya no estaría más.

En 2022 logré dar inicio e impulso al trabajo de campo, por lo que con anterioridad solicité en mi trabajo no realizar atención directa en la escuela. Esta decisión me ayudó a poder ir retomando el contacto con la escuela desde otro lugar, ya no como psicóloga de Primaria, sino como investigadora en proceso de tesis de maestría.

Este no fue un proceso automático o sencillo, ni para mí, ni para la mayoría de los actores institucionales, con quienes ya compartimos una trayectoria, pero sí fue un proceso que desde su inicio fue pensado y consciente, dialogado y reforzado en distintas oportunidades. Un proceso que tuvo sus tiempos y un proceso que empezó a marcar distancia física entre aquella persona que iba meramente como psicóloga y aquella que empezó a habitar la escuela desde otro lugar. Un proceso donde fui paulatinamente construyendo otras formas de ser-estar en esa escuela.

Entiendo pertinente contar dicha trayectoria, porque a modo de historicidad refleja el cómo y el por qué de algunos motivos que me llevaron a la elección de la escuela como caso de estudio. Asimismo, porque entiendo que aquello que miramos no se separa de aquello que somos, y esta escuela ha sido mirada por mí, desde distintos lugares. Estas miradas construidas y desde el habitar escolar desde distintos roles sin dudas no son antagónicas ni una anula a la otra, porque coexisten y se retroalimentan, pero a veces parecen operar como lentes distintos, a los que puedo acudir, quitarme y ponerme en la ocasión oportuna. Miradas que dialogan entre sí, que se aceptan y por momentos se contradicen, miradas que he ido aprendiendo a habitar y aceptar.

Porque esta tesis tiene todo ello, algo de mí sobre la psicóloga que soy, y que fui en esa escuela, y sobre la investigadora que estoy aprendiendo a ser.

Todo fue posible desde un investigar con un enfoque etnográfico, donde los aportes de la etnografía fueron esenciales para este recorrido que se convirtió en un viaje exploratorio de sentires y descubrimientos. En tanto se tomaron técnicas de la etnografía como la observación participante, la entrevista y la residencia en campo, en este caso la escuela.

### **La Investigación De Campo Como Un Proceso De Reflexividad**

En este apartado intentaré reflejar aspectos claves que hicieron referencia al trabajo de campo realizado en el año 2022 en la escuela.

Fue en la escuela n° 66 anteriormente presentada, donde se fueron tejiendo y destejiendo las siguientes interrogantes incipientes: ¿Cuáles son los sentidos que las maestras de una escuela de Tiempo Completo construyen sobre las infancias de hoy?; ¿Cómo se vinculan dichos sentidos atribuidos a las infancias con las nociones de otredad y alteridad en el ámbito educativo?;

¿Cómo se vinculan los sentidos que maestros/as le atribuyen a la existencia del otro en el acontecimiento educativo, y las experiencias docentes en la construcción de una educación de las diferencias?; ¿Cómo ha impactado la pandemia en los sentidos que maestras/os atribuyen a niños/as desde sus prácticas?; ¿Cómo se relacionan los sentidos que los/as maestros/as le atribuyen a la existencia del otro en el acontecimiento educativo y la producción de subjetividades docentes?

¿La educación es para todos/as?; ¿Es posible pensar la otredad y la alteridad como punto de partida para la construcción de prácticas educativas promotoras de una educación para todos/as?

A partir de estas interrogantes se fueron configurando los siguientes objetivos de investigación que permitieron adentrarnos al trabajo de campo:

#### **Objetivo General:**

- Describir, analizar e interpretar experiencias y sentidos que maestras/os le atribuyen a la existencia del otro en el acontecimiento educativo, y sus relaciones con la experiencia docente y la construcción de una educación para todos y todas.

**Objetivos Específicos:**

- Describir y analizar cuáles son los sentidos subjetivos que maestros/as construyen en torno a la existencia del otro en el acontecimiento educativo, desde sus propias narrativas y experiencias.
- Describir y analizar sentires de maestras/os en el trabajo con niños/as cotidiano.
- Describir y analizar como se relacionan los sentidos que las maestras le atribuyen a la existencia del otro en la experiencia docente, y en la construcción de una educación hospitalaria para todos y todas.

Posterior a la definición de los objetivos, se eligió como instrumento metodológico desarrollar una investigación cualitativa con corte etnográfico.

Siendo la etnografía un enfoque que permite comprender desde la perspectiva de los actores o sujetos sociales su mundo social (Hammersley y Atkinson, 1994; Guber, 2011). Requiriendo esto cierto tipo de esfuerzo intelectual (Geertz) que llama descripción densa, e implica reconocer los marcos de interpretación, dentro de los cuales los implicados clasifican sus comportamientos y le atribuyen sentidos. Al decir de Guber:

La etnografía es el conjunto de actividades que se suele denominar 'trabajo de campo', y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de flexibilidad o 'apertura' radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, de su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. (2001, p.16)

Este enfoque contribuyó a poder adentrarnos en los sentidos atribuidos por parte de los implicados a la otredad en el acontecimiento educativo, y sus experiencias docentes, a través de la comprensión de las situaciones únicas y particulares (Rodríguez y Vallderiola, s.f).

Por otra parte, Rockwell (2009) plantea que la etnografía como práctica marginal proveniente de la antropología ha encontrado en las últimas tres décadas, un lugar dentro de la investigación educativa en América Latina. Para dicha autora, en el campo educativo es importante tener claro la distinción entre la etnografía y la práctica educativa. En tanto la etnografía no produce

por sí misma una alternativa pedagógica, pero sí puede aportar a la discusión de las prácticas pedagógicas desde la descripción y reflexión de los procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas, integrando los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo. Además de que puede abrir la mirada para intentar comprender estos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. Contemplando la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas.

Es así que la etnografía desde una mirada de la complejidad y en su tarea de integrar el conocimiento local, permite acercarse al saber docente en su cotidianidad.

Por otra parte, la experiencia de habitar el territorio- escuela y la oportunidad de interacción con quienes la habitan -las maestras- posibilita el proceso de documentar lo no-documentado (Rockwell). En tanto permite describir ambientes y narrar procesos que seguramente no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que dan cuenta de gran parte de lo que se juega en la educación (Rockwell, 2009). Siendo de interés también, poder visibilizar, reflexionar, analizar lo que acontece en las experiencias docentes de un centro educativo, intentando problematizar la legislación que plantea una educación para todos/as, justa y democrática, que albergue la diversidad.

Por ello, la etnografía también se entiende pertinente en su carácter transformadora, porque como dice Rockwell (2009):

Muchos educadores progresistas han buscado una relación entre la etnografía y los procesos de transformación de la educación. Mi propia experiencia aconseja cautela, pues la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello. La transformación social se origina en procesos políticos y en acciones colectivas de otro orden, que tienen su propia lógica. De hecho, la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. (p.30)

Desde este enfoque, la investigación se construyó sustentado en un trabajo de campo que constó de tres fases:

### **Primera Fase De Investigación**

La misma se desarrolló en el primer semestre del 2022 y refiere a las coordinaciones con las autoridades institucionales y los acuerdos previos al inicio del trabajo de campo.

Involucró un encuentro con la Inspectora de Zona referente de la escuela y posteriormente con la directora de la institución. A ambas se les presentó y compartió los principales fundamentos de la investigación y los objetivos, y se acordó el inicio de la investigación en territorio.

### **Segunda Fase De Investigación**

Refiere al segundo semestre del año donde comenzó la preparación para la entrada al campo. Dicho inicio se dio primero desde el cuaderno de campo, y se registraron emociones y sentires relacionados al comienzo del mismo:

Se aproxima el trabajo de campo, ya hace un tiempo no voy a la escuela n° 66, desde que decidí hacer la tesis allí, hice la pausa en lo laboral. Así que debo admitir que estoy con ansias de volver a la escuela, sentirme allí. Lo formal y las coordinaciones, mucho no me timentan, pero entiendo que es necesario para el trabajo de campo, así que espero se puedan trazar acuerdos y organizar la agenda. En esta oportunidad el trabajo de campo llega medio acotado, porque no tengo tantos días de licencia como quisiera para habitar el campo, así que necesito de la planificación para que todo se desarrolle y pueda ser.

Necesito también del asombro, intentaré poder ver la escuela desde otros lugares, dar detalle a aquello que capaz antes no veía tanto, habitarla desde otros tiempos, atenta a sus sonoridades, movimientos, pausas, espacios. Así como con las maestras, estoy ansiosa de darles el consentimiento informado y saber quienes serán parte de la investigación. Ansiosa y algo preocupada ¿qué pasa si no quieren firmar el consentimiento informado y no quieren ser parte? Ojalá todas quieran ser parte.

Yo estoy emocionada de ser parte, me doy cuenta de mis ganas, de mi entusiasmo, de mi emoción de esto que se me presenta cómo desafío. Ya hace tiempo tengo ganas de habitar la escuela desde otro lugar, si bien sé que yo soy la misma, tengo el anhelo de transformarme por este nuevo rol, de increparme, de cuestionarme, de asombrarme. ¿Qué (me) pasará cuándo tenga que habitar la escuela ya no cómo la psicóloga que tiene que dar respuestas y contener, sino como la investigadora que se dispone desde la apertura a la observación y la

escucha, con el afán de aprender desde otro lugar algo quizás ya conocido? (Notas de campo personales, 15 de octubre 2022)

El adentramiento al campo se dio mediante una recorrida por los diferentes sitios de la escuela como parte del extrañamiento, para ir descubriendo en lo conocido lo desconocido, lo diferente, lo cambiado.

Además, se llevaron adelante reuniones con la directora de la escuela, donde se coordinó los días y horarios para realizar las observaciones dentro de las aulas, así como las entrevistas individuales y el taller con docentes. Lográndose construir en conjunto un cronograma de actividades, las cuales semanalmente se comunicaban al colectivo docente.

Un aspecto que es importante mencionar y que hace a las consideraciones éticas de esta tesis, tiene que ver con que antes de entablar el contacto con las maestras, en entrevista individual con cada una de ellas, se explicitó los puntos centrales de la investigación, sus objetivos y las actividades en que estarían implicadas. Esto fue acompañado de una hoja de información que se le entregó a cada docente y de un consentimiento informado que fue firmado por las mismas.

En dicho consentimiento se acuerda con las docentes el anonimato de su participación, aspecto que hace al cuidado de las mismas y también, para algunas, a la confianza, seguridad y apertura para compartir sobre sí mismas, sobre sus vivencias y percepciones. Cabe resaltar que Uruguay es un país pequeño y en Maldonado existen en total un aproximado de noventa escuelas, por lo que resguardar el anonimato hace a la confidencialidad y el vínculo de confianza entre quien investiga y las participantes de la investigación. Además de ser un aspecto ético y de cuidado, donde la producción del conocimiento en este caso no necesita nombre para validar las experiencias y sentires compartidos.

Posterior a dichas entrevistas individuales con las docentes donde la totalidad del colectivo docente validó su participación en la investigación, comenzó la parte de habitar la escuela a través de

las observaciones de los distintos escenarios escolares, y también la primera ronda de entrevistas individuales con maestras.

Esta fase duró aproximadamente un mes y medio.

Como plantea Guber, la observación participante consistió en dos actividades principales: “observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber, 2001, p.57).

Así el trabajo de campo se fue configurando y cartografiando en relación a los procedimientos clásicos de una etnografía según Guber (2004): presencia prolongada en el campo, recolección de datos con presencia directa del investigador, relevamiento de información en contexto, diferenciación entre la perspectiva del actor y la perspectiva del investigador, trabajo de campo como ámbito de contrastación de hipótesis y teorías.

De esta manera, esta investigación, implicó el residir en la escuela y habitar aleatoriamente tanto los espacios de aula como los espacios escolares compartidos. En tanto como plantea Malinowski “Hay toda una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad. Llamémosles los imponderables de la vida real” (Malinowski, 1968, p.36). La observación participante y permanencia en la escuela, fue habilitando compartir parte de la cotidianeidad escolar, y observar aquellos acontecimientos que escapan a lo que las entrevistas pueden recoger. El estar in situ, mientras la escuela es, mientras sus mecanismos, dinámicas, y funcionamiento están operando, permite a quien investiga sentirse más cerca de esa realidad y habilita a observar la experiencia docente en su hacer.

Como se mencionó, en esta etapa se dio inicio a las entrevistas individuales con maestras utilizando la entrevista-semiestructurada como herramienta. La misma se eligió en tanto ésta combina la flexibilidad de la entrevista no estructurada con la direccionalidad que permite la

indagación en temas concretos (Cubo, Marín y Ramos, 2011). Asimismo, Batthyány y Cabrera (2011) mencionan que la entrevista de investigación, es un diálogo y conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, administrada y registrada por este entrevistador con el propósito de construir un discurso conversacional con cierta línea temática, delimitada en el marco de la investigación. Las entrevistas fueron esenciales en esta investigación, en tanto fue a través de ellas que se exploró acerca de los sentidos y experiencias docentes.

Las entrevistadas fueron todas las maestras de la institución, tengan o no tengan clase a cargo. Fue así que en esta segunda fase de investigación se realizó entrevistas a las seis maestras con grupos a cargo, a la maestra secretaria, y maestra directora. Realizándose un total de ocho entrevistas individuales en esta etapa.

### **Tercera Fase De Investigación**

En esta fase se desarrolló la segunda ronda de entrevistas individuales con cada maestra y un taller grupal que permitió problematizar y deconstruir de forma grupal las temáticas que interpelan a este proyecto, como son otredad- alteridad. En tanto se consideró que trabajar desde un dispositivo de taller grupal es una forma que permite que cada participante se retroalimente del compañero/a, y como posibilidad de compartir y narrar colectivamente sus propias experiencias. Otro objetivo de ese espacio tuvo que ver con producir un intercambio/devolución de la investigación y producción de aprendizajes y conocimientos colectivos.

De esta manera el trabajo de campo se fue desplegando paulatinamente, en el día a día, en las diferentes instancias de encuentros, entre la observación, los espacios de escucha y los intercambios.

Es importante resaltar que si bien el foco de esta tesis son las experiencias docentes, y por ello todos los accionares fueron direccionados a las mismas, el habitar la escuela, el compartir la cotidianidad, estar en las aulas, fueron también instancias de encuentros con niños/as de todas las

edades. Por ello en cada instancia, en cada salón, en conjunto con las docentes se explicitó el porqué de mi presencia en la escuela y el propósito de la misma.

Asimismo, un aspecto fundamental que posibilitó dicho trabajo de campo, tuvo relación con lo que desde la tradición etnográfica se plantea como ciertos “requisitos” necesarios para la investigación, como son el asombro y el extrañamiento (Hammersley y Atkinson, 1994; Da Matta, 1998; Guber, 2011). En tanto:

La etnografía parte del asombro y el extrañamiento, de la curiosidad y de la capacidad de maravillarse de lo extenso y lo diverso de los mundos posibles, adquiere su lugar en tanto posibilidad de registro de tal vivencia y experiencia, y tiene efecto en tanto discurso que vincula lo diverso y lo distinto en textualidades concretas. (Galindo, 1998, p.352)

Por esto el extrañamiento se torna un ejercicio permanente para el investigador, constituyéndose en una actitud vital para el etnógrafo en el transcurso de la investigación junto a su actitud de asombro. Más aún cuando hay que deconstruir lo que pudo ser en un momento cotidiano, para abrirse a la posibilidad de lo nuevo, y a la sorpresa.

Por otro lado, Álvarez plantea que simultáneamente al extrañamiento se torna necesario tratar de ser uno más “integrarse parcialmente con el campo que estudia” (Álvarez, 2011, p.270). Asimismo, como plantean varios autores, el etnógrafo tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar” (Maestre, 1995, p. 164 citado en Álvarez, 2011, p.270) o en palabras de Da Matta “exotizar lo familiar”, “transformar lo exótico en familiar y/o transformar lo familiar en exótico” (Da Matta, 1998, p.174). Aspectos esenciales en esta investigación, en tanto al conocer el campo educativo y estar implicada en él se hicieron necesarias estas posibilidades de extrañamiento y asombro, donde desde el rol de investigadora me dejé interpelar y conmover por lo que allí aconteció. Siendo necesario para ello el ejercicio de la reflexividad, poniendo foco en la toma de conciencia del investigador sobre su procedencia, condicionamientos de género, clase social, etnia etc. (Guber, 2011, p.45). Según Sisto la reflexividad es “el ejercicio de una conciencia crítica respecto de la propia acción del investigador como sujeto realizador de la investigación. La reflexividad hace del investigador y de su actividad objeto de su propio análisis” (2008, p.132). De este modo el

investigador puede pensar los efectos que genera su presencia y reflexionar sobre la mirada que construye, intentando problematizar cualquier intento de naturalizar la lectura que se hace del tema que se estudia. Para ello contar con un cuaderno de campo donde ir narrando las propias vivencias y percepciones en la investigación contribuyó a las posibilidades de flexibilidad, siendo una herramienta que permitía ir hacia lo vivido y sentido.

Por lo cual la actitud personal, profesional, y ética para asumir dicho desafío, fue requerimiento en este compromiso implicado en la investigación. Una investigación que se compuso entre procesos de extrañamiento, asombro, familiarización, reflexividad, autoobservación y escrituras personales.

### **Consideraciones Éticas**

Para poder llevar a cabo la investigación, se realizaron las solicitudes formales correspondientes a ANEP-CEIP, donde se dio a conocer el proyecto en su totalidad y se esperó el aval formal para la ejecución del mismo. Posteriormente se acordó con la directora de la institución escolar y con las maestras la participación voluntaria en el proyecto, donde quienes aceptaron la integración al mismo, se les hizo firmar un consentimiento informado, el cual informa sobre los objetivos de la investigación, el proceso investigativo y da cuenta de la libertad de aceptar o no ser participante del estudio. Dicho consentimiento asegura la confidencialidad de los datos recabados, los cuales fueron tratados y resguardados de acuerdo a las normativas vigentes en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data 2009).

Por otra parte, la aplicación de las diferentes técnicas y herramientas de investigación, entrevistas, observaciones participantes y taller, no supusieron ningún tipo de riesgo para los participantes. Las entrevistas semiestructuradas y el taller, fueron llevadas adelante con las precauciones correspondientes, estimándose un tipo de entrevista que no supone riesgos ni expone a los participantes a situaciones de movilizaciones afectivas que no se puedan sostener.

**SEGUNDA PARTE:**

**OTREDAD Y SENTIDOS SUBJETIVOS**

**DOCENTES**



La educación es el punto en  
el que decidimos si  
amamos el mundo lo bastante  
como para asumir  
una responsabilidad por él  
y así salvarlo de la  
ruina que, de no ser por la  
renovación, de no ser  
por la llegada de los  
nuevos, sería inevitable.

Hannah Arendt

“(…) no es el “otro”, el  
que es otro Yo, sino el Yo  
otro, un Yo fallido.  
No hay amor que no comience  
con la revelación de un  
mundo posible en tanto tal,  
implicado en un “otro” que  
lo expresa”

Derrida

### **Sentidos Subjetivos Docentes: Sobre La Otredad Y Alteridad**

Este capítulo trata de compartir en torno a aquellas resonancias y narrativas sobre los sentidos subjetivos que las maestras construyen de la otredad y alteridad desde sus propias experiencias docentes, en el acontecimiento educativo. Intentará hacer llegar al lector, aquellos ecos de sentidos transmitidos, identificados, y percibidos por las maestras de la escuela n° 66 de Tiempo Completo, de la ciudad de Maldonado. En tanto pone en su centro las vivencias y experiencias de maestras y sus sentidos atribuidos a las infancias de hoy, donde en la relación maestra- alumno/a, esos/as niños/as invisten ese lugar de “los otros-otras” que llegan a la escuela.

Las otredades y alteridades en ese encuentro inicial entre quienes están en el lugar de enseñantes y de aprendices, entre la institución y quienes vienen a habitarla, es un momento de partida para el despliegue del acontecimiento educativo y las trayectorias de cada uno de sus actores. Esto hace que las maneras en que las maestras consideran al otro-a involucra antes que todo un plano ético, porque “la fuerza del otro es moral” (Levinas, 2002, p.254). Por ello, dar foco a los sentidos que las maestras configuran con relación a las otredades y alteridades en la educación se entiende como fundamental desde esta línea de pensamiento donde la educación siempre es del otro-a, y donde en la contemporaneidad educar al otro se torna un reto que rompe con sus orígenes (Guido, S, 2010).

Porque como sugiere Joan-Carles Mélich (2005):

Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido. (p.23)

Es el otro quien posibilita al sujeto decir "yo", porque no existe ninguna identidad sin la presencia del otro, sin la presencia de la alteridad (Skliar y Tellez, 2008).

La alteridad y la experiencia docente se constituyen de esta manera esencial a la hora de concebir la educación en tanto como también expresa Kaplan (2022) la mirada de las y los docentes

tiene un papel estructurante desde el momento que las infancias dan inicio a su escolarización. Ya que el docente es un actor clave en dicho proceso en el cual el estudiante se mira en el docente, quien oficia de espejo. Asimismo, el propio docente también se constituye a través de la mirada de sus estudiantes.

Pensar entonces en la educación que es del otro es poner atención en como la acción educativa se juega entre ese límite que marca el contacto con el otro, una convivencia entramada por el afectar y dejarse afectar con el otro, donde se dé la experiencia del otro (Skliar, 2010).

En ese afectar(se) se ponen en juego los sentidos y subjetividades que los docentes construyen desde sus propias experiencias. Como plantean los autores González et al. (2016) la subjetividad representa un sistema generador y activo, y no un simple reflejo de las condiciones de vida. En tanto, la subjetividad se constituye en condiciones sociales, históricas y culturales específicas, donde la misma es una producción y se define no por los hechos y acontecimientos que caracterizan dichas condiciones, sino por los sentidos subjetivos que se generan en el desarrollo de la experiencia vivida dentro de esas condiciones:

Al vivir una experiencia, la persona no expresa los efectos inmediatos de lo vivido, pues los procesos vividos aparecen como producciones subjetivas que trascienden la objetividad de cualquier evento vivido. Unido a esto, la historicidad de la subjetividad está dada por las configuraciones subjetivas en que lo vivido aparece como actual al sujeto de la experiencia, por la configuración subjetiva de los diferentes procesos y operaciones implicados en el curso de la experiencia. (González, Martínez y Bezerra, 2016, p. 262)

Sabiendo que los sentidos subjetivos representan la unidad básica y efímera de lo emocional y lo simbólico en el transcurso de una experiencia concreta. En tanto todos los procesos humanos ocurren en el presente, pero sus sentidos subjetivos comprenden desdoblamiento simbólicos y emociones de lo vivido y, con frecuencia, lo proyectado por vivir, conformando parte inseparable de la configuración subjetiva de la experiencia actual. De tal manera:

Los sentidos subjetivos aparecen en una multiplicidad cuya sucesión, contradicciones, y continuidad defina la configuración subjetiva de las acciones que se suceden en una experiencia actual, siendo las decisiones y posiciones activas de los individuos y grupos que

se relacionen en esa experiencia, fuentes permanentes de producción de sentidos subjetivos, que están más allá de sus representaciones conscientes. Este proceso hace que la configuración subjetiva sea inseparable de la acción, siendo toda acción relacional, no por sus atributos objetivos, sino por sus sentidos subjetivos. El individuo se torna sujeto de su actividad cuando es capaz de tomar decisiones y desarrollar formas de subjetivación singulares dentro del marco normalizado de toda experiencia institucional. (González, Martínez, y Bezerra, 2016, p. 263)

Describir y analizar los sentidos subjetivos docentes sobre la otredad y alteridad se constituye esencial en el pensar de una educación justa, al decir de Derrida (1994) siempre es el otro quien plantea la primera pregunta, nos pone en duda, nos hace confundir, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos. La otredad-alteridad que representan los/as niños/as que hoy habitan las escuelas nos invita a pensar sobre la justicia de nuestros actos en educación.

Algunas investigaciones sobre la otredad en educación nos anteceden para problematizar e indagar sobre dicho aspecto. Por ejemplo, algunos trabajos han intentado procurar entender cómo se concibe al otro/a desde profesionales de la educación. En México en el año 2016 se realizó una investigación-acción con distintos docentes universitarios con el objetivo de analizar y reflexionar los modelos de otredad implícitos en los relatos y experiencias que los propios docentes compartían. Partiendo de la base que la construcción de sentidos en torno a la otredad se ve reflejada en las concepciones y prácticas de enseñanza. Los resultados revelaron el predominio de un tipo de modelo que partía de ver al otro/a como fuente de todo mal (Duschatzky, 2000). Dichos docentes pudieron identificar la discriminación en diversas prácticas en el aula, sustentadas por la construcción del "diferente". Percibiendo que en las instituciones educativas y en los docentes existen discursos, narrativas y prácticas de exclusión como de inclusión. El trabajo concluye en la importancia de rescatar la cuestión del otro/a, la importancia de repensar otras formas de relación pedagógica y de enseñanza que reconozca y valore la otredad vista como diferencia. Lo cual implica una ética de la responsabilidad hacia el otro/a.

La investigación suma también el aporte del trabajo con las narrativas docentes, lo que demuestra como a partir de sus propias experiencias y narrativas, los docentes lograron realizar una

reflexividad sobre las mismas y transformar sus prácticas en procura de un cambio en sus aulas que aporte a los argumentos de la educación (Olmos, Sánchez y Correa, 2016).

Por otra parte, un estudio en Argentina también con docentes universitarios indaga sobre la pasión por enseñar relacionada con las concepciones de otredad. De los resultados se desprende que los profesores le adjudicaban un sentido relevante al “otro como estudiante” apareciendo esto como factor constitutivo de su pasión por enseñar. Para estos profesores el estudiante entendido como otro no ocupa solo un lugar de aprendiz, para ellos los vínculos interpersonales con los estudiantes, no son cuestiones pragmáticas ni se construyen a través de una utilidad, sino que parte de una cultura del respeto mutuo que se configura a partir de valores como el reconocimiento la confianza y el interés hacia sus estudiantes como personas (Flores y Porta, 2012).

Skliar y Dustchatzky (2008) realizan un recorrido sobre los discursos de la diversidad y otredad que han tenido lugar en el pensamiento moderno y posmoderno, generando un correlato con el sistema educativo. Plantean que existen tres versiones sobre la diversidad y otredad, la primera de ellas refiere a concebir al otro/a como fuente de todo mal, el que signó el modo de relación social predominante en el siglo XX. Dándose principalmente la construcción de lógicas binarias y una regulación y control sobre la mirada definiendo quiénes son y cómo son los otros/as. En educación esta mirada constituye su pilar fundamental, poblándose el sistema educativo de oposiciones binarias, colocando lo deseable y lo legítimo de un lado y del otro lo ilegítimo, intentando borrar y silenciar todo aquello clasificado como “negativo” o peligroso.

La segunda visión plantea a los otros/as como sujetos plenos de una marca cultural, sosteniendo que cada cultura se funda en un patrón que otorga sentido pleno a la vida de todos sus miembros. Un discurso que corre el riesgo de fijar a los sujetos en el anclaje de una identidad, donde pueden ser condenados a no ser más allá de lo que es (ej.: el pobre siempre será pobre). En lo educativo, operan generalmente los programas de educación multicultural desde un doble

mecanismo: la idea de “respeto” hacia la cultura de origen, casi como una marca de fatalidad, y la de “integración” en la cultura huésped.

Siendo la última versión del otro/a como alguien a tolerar, la reivindicación de la tolerancia aparece en el discurso posmoderno, mostrándose paradójal. Para estos autores, hay que tener cuidado con el discurso de la tolerancia, ya que la tolerancia también puede representar naturalización, que puede producir indiferencia hacia lo extraño y comodidad ante lo familiar. Corriendo el riesgo de caer en un pensamiento de la desmemoria que intenta despojar todo malestar posible. Concluyendo el texto con una pregunta que ya en ese entonces quedaba abierta: “¿Será posible la tarea de educar en la diferencia?”.

Posteriormente también en Argentina Skliar (2015) enumera a partir de una serie de conversaciones con estudiantes de la licenciatura en pedagogía y sus docentes lo que denomina “obstáculos” en la formación y en el pensar pedagógico en relación a la cuestión del otro/a. Identificando que existe una indiferenciación entre las cuestiones que son de los docentes y las cuestiones que son del otro/a. Lo que el autor traduce en el hecho de que la educación por lo general se ha encargado de imponer las cuestiones, las preguntas y las preocupaciones de los docentes y no la de los otros/as-estudiantes. Asimismo, identifica una idea generalizada de necesidad de poseer un discurso técnico racional acerca del otro/a, produciendo una tematización del otro/a.

Observa también, que por lo general la experiencia del otro/a termina siendo simplificada y/o tipificada de un modo artificial. Transformándose el otro/a solo en un objeto de reconocimiento, donde la perturbación, la pasión y la sensualidad del encuentro con el otro/a quedarían fuera de lugar.

Skliar plantea también que existen muchas preguntas que abundan sobre él otro/a y pocas sobre el “nosotros”. Por lo que es necesario que la figura docente, y la educación en general se preocupara más por habilitar la conversación con el otro/a y no solo la fijación por la explicación del

otro/a. Pensar de esta manera en una educación que no deba ser concebida como una obsesión por el otro/a, ni una colonización del otro/a. En tanto, la educación debería dejar de ser la tentación e intención de completar al otro/a, la obsesión y necesidad de hacer de los otros/as aquello que no son, que no fue y tal vez nunca será (Larrosa en Skliar 2008, p.60).

Estas investigaciones aportan experiencias y sentidos sobre la otredad de otros/as docentes que se encuentran habitando el escenario educativo e invitan a seguir profundizando en dicho conocimiento, revitalizando la importancia de pensar la cuestión de la otredad y alteridad en nuestra educación.

Zambrano (s.f) parafraseando a Meirieu, manifiesta que la preocupación por el otro/a es lo que nos permite ir hacia ese otro/a, siendo esta la función misma del pedagogo, donde la educabilidad representa el sendero por donde transita el uno y el otro/a, o sea, la forma misma de un viaje. Ese viaje que en términos de solicitud, no de reciprocidad, implica una entrega con el propósito de que de ese encuentro pueda salir algo y alguien distinto. Ir hacia ese otro/a sin caer en la negación de ese, sin definirlo por aquello que no tiene, que le falta, o que yo esperaba que tuviera, que yo necesitaba que fuera. Sin colocarlo en ese lugar de incompletud que pueda injustamente colocar a la educación en la intención-tentación de completud (Skliar, 2008a).

Pero ¿cómo son sentidas y concebidas estas otredades y alteridades por maestras/os en su trabajo cotidiano?; Porque si la educación, y por lo tanto, si la escuela existe por la presencia y existencia del otro-os/o/as, nos es importante comenzar por preguntarnos cómo son nombrados y sentidos estos otros-as que habitan el cotidiano escolar, para las maestras.

Por este motivo, traigo nuevamente la idea de la necesidad de darle voz a los sentidos en relación a las infancias que construyen las maestras en sus prácticas, no para pensarlo y analizarlo como un constructo meramente teórico o de conocimiento acabado, sino, por el contrario, para seguir reivindicando la importancia de escuchar y dar atención a esas experiencias que se hacen voz, palabras, enunciados, conceptos, sentidos. En tanto, esas voces pueden enunciar algo de lo que

acontece en relación a la otredad y alteridad en la educación pueden seguir revelando qué pasa en la educación cuando de ese otro-otra se trata.

Para poder ahondar en relación a la otredad y alteridad, el diseño metodológico integró las siguientes herramientas de investigación: observaciones, permanencia en el campo, entrevistas individuales con maestras, un taller grupal docente.

Desde estos diferentes abordajes y técnicas, entendí pertinente ahondar en relación a sus sentidos y significados de las otredades y alteridades, desde sus propias experiencias docentes latentes.

Como cada experiencia en esta investigación, la narrativa, descripción y análisis de lo que se desprende como material de esta tesis, procurará siempre ser presentado e interpretado acorde a las consideraciones éticas de mi profesión. Porque aquí lo que intento, es transmitir, hacer visible y dar luz, a aquello que las maestras pudieron poner en palabras y expresar en confianza. Aquello que desde la vivencia, al hacerse voz, al transcribirse en discurso, pueda ser texto de análisis y de producción de conocimiento para seguir interpelando(nos) y pensando sobre aquellas cuestiones que entendemos fundamentales en la psicología y la educación.

Porque como plantea Martínez, A:

Lo que quiero señalar es que la infancia no es algo que se pueda atrapar o señalar con precisión, si bien es una construcción desde el lenguaje a la que corresponden muchas acepciones, opera mejor como territorio y, en este sentido, escribir sobre ella tiene algo que ver con significar, pero mucho más con deslindar, cartografiar, mapear, mojonar, incorporando una analítica del poder que visibiliza los rostros y que no esconde sus heridas. (Martínez, en Frigerio 2008, p.9)

### ***La Otredad Cambiada: Las Infancias De Hoy, Que No Son Las De Ayer***

En este apartado, categoría, idea, o como resuene más de ser nombrado, se procura dar cuenta de aquella otredad que se manifestó como “Infancias Cambiadas”. Infancias que al entender y sentir de maestras, ya no son lo que eran antes, no son aquellas infancias en las que pensaban cuando se estaban formando, o con las que se encontraban en sus primeros años laborales. Tampoco son aquellas infancias asociadas a sus propios recuerdos de infancia.

Cabe resaltar que este primer sentido construido se da en un colectivo docente en el cual la franja etaria promedio de las docentes es entre 40 -50 años y donde el promedio de actividad laboral oscila en más de 20 años.

Esta idea de otredad cambiada, la presento aquí con fuerza, en tanto se manifestó como idea consensuada, unánime, de lo que de una u otra forma, en distintas o iguales oportunidades, todas las maestras expresaron y acordaron. Reflexionar sobre este cambio en las infancias, mencionado por las maestras es importante porque como plantea Frigerio (2008) esas voces que son palabras, no son sin consecuencias, en tanto como manera de nombrar siempre producen un efecto político y un efecto subjetivo, donde las palabras están lejos de ser neutras, y son palabras habitadas que constituyen a las otredades y alteridades.

Siendo conscientes que el lenguaje tiene un poder simbólico de contribuir a fabricar un sujeto, a un objeto o a un hecho social al nombrarlos. Donde el uso de ciertas palabras y la exclusión de otras, operan como una clasificación o adjetivación en un contexto social más amplio de intercambios simbólicos (Kaplan, 2022).

Asimismo, Bourdieu (2014) expresa que el acto cotidiano de nominar algo o a alguien contribuye a darle identidad y definirlo como tal, en función del lugar y autoridad que posee quien pronuncia la nominación. Su efecto no radica meramente en la lógica lingüística, más bien en las relaciones entre las propiedades del discurso enunciado, así como el poder de la persona que lo pronuncia y el reconocimiento de la institución que lo autoriza, en este caso pensemos en las maestras contextualizadas en la escuela.

Algunas maestras compartieron al respecto:

(...) El niño cuando llega a la escuela tiene que cambiar respecto lo que había aprendido en su casa, capaz que re encaminar algunas cosas y bueno acá comienza otra etapa. Comienza su educación realmente formal. (...) y después la adaptación que a veces es opuesto a lo que estaba viviendo en su casa, la realidad actual que no hay mucho límite en casa generalmente, y acá tratamos de enseñarles los tiempos para cada cosa, el respeto hacia los compañeros. (Maestra D, Desgravación taller docente)

En seguida que la maestra terminó de leer su escritura, la maestra a su lado, tomó la palabra:

Cambios por todo lo que dijo la compañera, porque para el niño ingresar al sistema educativo es educarlo, si se ve la infancia ahí.

Cambios porque yo veo que ahora la infancia no es la misma a la de antes, porque la sociedad no es la de antes, entonces la infancia de ahora no es la de antes. El niño que recibimos ya no es el de antes. (Maestra F, Desgrabación taller en sala docente)

Para la primera de las maestras “los cambios” son percibidos como ese corte, ese límite que parece haber entre el/ la niño/a es antes y después de la escuela. En tanto la escuela asociada al lugar del aprendizaje implicaría para esta maestra un cambio para el/la niño/a respecto a sus vivencias y aprendizajes. Aparece aquí la idea de que niños/as traen ciertos aprendizajes de sus casas que al llegar a la escuela cambian, o se re-encaminan, dado que el/la niño/a al ingresar a la institución educativa comienza otra etapa de su vida, empezando su educación formal, parece que ello hace que su identidad cambie.

La primera maestra asocia entonces a las infancias con aquellas infancias que aprenden, que cambian al ingresar a la escuela, que se adapta a lo que la escuela trae como conocimiento y convivencia nueva, y también dota a las infancias con derechos y obligaciones. Infancias que cambian lo que son y hacen, una especie de cambio de identidad. Esto resuena con lo que plantea Frigerio (2008), la noción del pasaje entre aquello que conceptualmente se presenta como infancia y su transformación de niño/a a alumno/a-escolar a través del proceso de institucionalizar al otro-a. Aquello que podemos pensar como la institucionalización del otro/a escolar:

Institucionalizar al otro, y en especial a los pequeños hombres, a los recién llegados, a los nuevos sujetos, significa: ofrecer y pasar una lengua, volverlos sujetos de palabras, inscribirlos en el socius. Estas son las condiciones para asegurar la continuidad de la vida para la especie que habla. (Frigerio, 2008, p.83)

Mientras que la otra maestra liga también la noción de infancias al cambio, pero agrega a este concepto de “cambios” la dimensión del tiempo porque el cambio es observado entre lo que las infancias fueron y lo que ya no son, entre lo que el efecto del tiempo y cambio social han provocado en ellas.

Otra maestra se alinea a este pensamiento expresando:

Y lo que sí estoy segura es que los niños han cambiado, me consta, los niños no aprenden ni van a aprender como aprendimos nosotros, ellos tienen otra mirada, tienen otra forma de aprender, y neurológicamente, dicen que científicamente está confirmado, que sus aprendizajes son diferentes, de las maneras como aprender totalmente diferente. Hasta yo como persona me doy cuenta que mi manera de trabajo no es la misma a la que trabajaba diez años atrás, entonces da mucho para pensar. (Maestra G, Desgrabación taller)

En las distintas narrativas de las maestras los cambios siempre son entendidos desde algo que es y deja de ser respecto al marco de referencias de cada maestra. Las infancias cambian y también las formas de aprender. Las infancias “cambiaron” y cambian al ingresar a la escuela y adaptarse a todo lo que ella supone. La otredad como esa alteridad, ese otro presente en lo alterno y distinto a mí. Esa alteridad diferente a mi propia infancia, esa alteridad distinta a otras otredades representadas en otros tiempos, ese otro investido de alteridad.

Otra maestra enuncia la asociación entre escuelas e infancias de la siguiente manera:

Ayer y hoy, ese ayer y hoy me parece que es lo más significativo, que tiene que ver con cómo pensamos la infancia de ayer y hoy, totalmente diferentes. Atender la infancia de hoy es un desafío, es totalmente diferente, a la infancia de cuando nosotros éramos chicos.

Y hablar de infancia es inevitable hablar de escuela, una porque estamos inmersos en ella, y otro porque los recuerdos de nuestras infancias, de cuando éramos niños muchas veces tiene que ver con los recuerdos escolares. (Maestra E, Desgrabación taller en sala docente)

Comprendo así, que las infancias asociadas a la escuela como mediador del tiempo y vivencia infantil y la autorreferencia docente ligada permanente a los sentidos construidos sobre sus alumnos/as. Porque los recuerdos de sus propias infancias, de sus propias trayectorias escolares, aparece al momento de dar sentido a aquellas infancias con las cuales se encuentran en sus aulas.

Otra maestra expresa:

Y yo creo que el niño ha cambiado, en mi opinión, en un principio nosotros nos encontrábamos con niños en que el maestro era como el que sabía todo, era como esa persona mágica que llegaba. Yo trabajé muchos años en escuelas rurales, con esos niños dónde el maestro era el único que llegaba con todo ese conocimiento, con los libros y con un montón de cosas. Ahora nos encontramos con niños que ya vienen con un bagaje de conocimiento, solo hay que encaminar una parte.

También he encontrado que antes no teníamos estos problemas de aprendizajes que tenemos ahora, antes como que teníamos niños que era más fácil de aprender, ahora tenemos niños que la mayoría de ellos amén de sus problemas particulares, encuentro yo que también presentan problemas para enfrentarse a las propuestas que uno lo hace. Entonces uno lo tienen en lectura, otro para expresarse. (Maestra D, Entrevista 1)

Entonces aquí es donde ante lo narrado aprecio los sentidos de otredades cambiadas, en relación a lo que denomino como dos categorías: la categoría espacial y temporal.

Lo espacial, es el cambio que se da a través de lo que el “espacio”, “lugar”, “escenario educativo” representa, todo lo que la escuela como lugar subjetivante genera en el niño/a que parece dejar de pensarse cómo tal para incorporar lo que la institucionalidad inviste de alumno/a. Los sentidos atribuidos por las maestras a las infancias se asociarían a la noción de alumno/alumna ligada al pasaje de lo que la infancia es y lo que la escolarización produce en ellos/as. Un pasaje de categoría que implica ver a esas infancias desde lo que la construcción de alumno-alumna tiene implícito y explícito en sus significaciones y representaciones.

Por otro lado, la categoría temporal, refiere a aquellos cambios que no se asocian tanto a la otredad institucionalizada, sino a aquel cambio temporal, referido al transcurrir del tiempo. El cambio contextual-histórico, que produce ciertos tipos de infancias y de otredad, que la escuela percibe como una variable notoria y refleja cambios en las maneras de existencia de las infancias. Es de destacar que en este punto dichos cambios son asociados a cierta nostalgia y aspectos negativos que aparecen en el discurso verbal y paraverbal de las maestras. Como si aquello que los/as niños/as “ya no son” “ya no tienen” fuera algo necesario a recuperar o algo a lo que se sigue anhelando.

Es entre estas variantes de cambio, espacio-tiempo o tiempo-espacio como quieran pensarse, que parece pronunciarse la idea de una infancia que siempre está ubicada en el entre.

Entre lo que el infante-alumno/alumna es y debería ser, y entre lo que en el pasado fue y en el presente aún no es, o dejó de ser. Apareciendo también un entre relevante, que es el “entre” entre lo que fue mi infancia y lo que la infancia parece ser hoy. Un entre que se llena de recuerdos, de vivencias, de sentires inconsciente o conscientes, que es necesario evidenciar como se ponen en juego a la hora de dar sentidos a las infancias actuales.

De esta manera se observan sentidos de la otredad ligados a la propia experiencia docente singular desde una forma de experiencia comparativa que actúa resignificando las propias infancias docentes. Lo que nos lleva a pensar que la experiencia comparativa aparece atravesando los sentidos atribuidos a las infancias de hoy, ya que aparece una imposibilidad de pensar las infancias actuales desde un lugar donde no se atravesase las experiencias de las propias infancias singulares de cada docente, así como las experiencias docentes con las infancias en el transcurso de su labor docente.

Esta atribución de sentidos a las infancias de hoy, entendidas como otredad, parece llevarnos siempre a un punto inicial de reflexión que es aquel que tiene que ver con la propia experiencia infantil de las docentes y los sentidos y vínculos construidos con las infancias a través de su propia experiencia docente. Aparece así una constante resignificación de experiencias sensibles y singulares docentes que se proyectan en toda construcción de sentidos sobre la otredad en las prácticas cotidianas de las maestras. Que abre un vasto mundo de reflexiones que nos llevan a preguntar:

¿Cuán importante sería pensar la educación desde el reconocimiento de las propias vivencias infantiles docentes?; ¿Cuánto aportaría el ejercicio crítico y autorreflexivo sobre las resignificaciones de las propias experiencias infantiles docentes ante la presencia de los/as otros/as estudiantes en el acontecimiento educativo?; ¿Debe seguir siendo este aspecto, un aspecto casi invisibilizado en el escenario educativo , o es necesario abrir paso a dicha dimensión como carácter ético profesional de quien se adentra al desafío de la educación?

### ***La Otredad Ideal***

Dentro de esta categoría aparecen los sentidos de otredad asociada aquellos niños/as reflejos de aspectos “positivos” favorables “saludables” de las infancias, aquello con lo que las infancias se asocian de manera agradable y se acercan a la idea hegemónica de como debería ser el/la niño/a escolar. Aparecen aquellos relatos donde las maestras identifican a niños/as como la otredad deseable y esperable. En consecuencia son aquellos/as otros-as que habilitan cualquier encuentro y posibilitan la tarea docente, en tanto se relacionan con aquella otredad que las maestras esperan en sus aulas. Aquella otredad identificada con características que parecieran estar dentro de los cánones de lo esperable y deseable, del imaginario más idealizado o hegemónico de las infancias. Aquellos/as niños/as más asociados y definidos desde lo que Freud denomina el “ideal del yo”, ese significante que opera como ideal. Ese significante que se construye de ideales colectivos, de leyes establecidas, de deseos.

Son aquellas infancias más fáciles de empatizar, entablar vínculo, generar encuentro. Otredades que producen empatía porque son aquellas que al reflejar aspectos saludables de las infancias, son asociadas a la alegría, la felicidad, la esperanza. Aquello que proyectan, también parece ser fácilmente proyectado e internalizado, aceptado y asimilado. Aquellas que reflejan la gama de emociones más gratificantes y por ende en ocasiones más asociadas al impulso de vida, y creatividad como creación.

Estas atribuciones nacen sin duda de las experiencias subjetivas docentes, de sus identidades, de sus filiaciones, de sus procedencias, de sus propias historias de vida, y sus historias formativas y de ejercicio docente. Porque todo eso parece entramarse para dar juicios y criterios de aquello que parece hace a estas infancias empáticas y “esperables” “normales”.

Una maestra respecto a las infancias expresa:

Bueno a mí se me viene la sonrisa, el juego, la imaginación, lo espontáneo que ahí está a flor de piel (...) Yo les decía que este año por primera vez en esta escuela, los puedo tratar como niños de seis años, porque como son muchos menos los puedo tratar más, disfrutarlos más, y ellos creo que también. (Maestra A, Desgrabación taller en sala docente)

Aquí la otredad aparecen asociadas a la risa, al juego, a la imaginación, con un aporte exquisito, que es la posibilidad del reconocimiento de esto por las condiciones estructurales de la educación que en este caso lo posibilitan. Ya que la maestra concluye que la condición de numerosidad grupal, parece permitir a la maestra otra cercanía hacia los/as niños/as, otra cercanía que habilita a ver a las infancias desde este lugar de disfrute.

Otra maestra en torno a las infancias, dice:

Yo pensé en diversión, porque los niños se divierten con cualquier cosa, como niños, porque a eso que por ahí el adulto no le encuentra diversión, ellos se divierten con cualquier cosa, con cualquier cosa juegan, y a pesar de. A pesar de lo que estén viviendo, de lo que estén pasando. (Maestra C, Desgrabación de taller en sala docente)

Aquí la maestra identifica otra cualidad de los/as niños/as relacionada su capacidad de disfrute, de diversión, quizás también ligado a la posibilidad de la presencia, esto de que niños/as puedan estar conectados con lo que están viviendo en el presente desde una entrega total al presente que muchas veces para los/as adultos/as no es tan fácil. Asimismo, pareciera resaltar la docente que aquello que a niños/as puede hacer divertir, estar alegres, se asocia a aspectos mínimos, a asociados a la vida escolar cotidiana.

En esta línea de pensamiento otra maestra en relación a las infancias expresa:

Alegría, porque un niño no importa lo que viva, siempre está bien, siempre está alegre, siempre te lo demuestra. Ta, yo sé que hay casos de niño con una cantidad de patologías que no lo están, que tú no le ves esa alegría, pero por lo general, los que vos tenés en la clase siempre. O esa tristeza que tienen vienen y van, viene y va y siempre haciendo una cosa y se divierten. Le haces una broma y se divierte, entonces bueno la niñez como la alegría personificada en ellos, siempre. (Maestra B, Desgrabación de taller de sala docente)

Es interesante ver como las maestras al pensar en este aspecto de las otredades comienzan a traer una cuestión fundamental de todo ser humano referida a la emocionalidad y la capacidad de disfrute en los/as niños/as y cómo ello es parte importante del cotidiano escolar.

Es relevante aquí también como empieza a marcarse una línea delgada de diferenciación entre aquellos/as niñas/as que “les es posible” conectar en el contexto educativo con la diversión, el juego, el disfrute, y aquellos/as que parecen no poder, y todo lo que ello comienza a traer aparejado

en el día a día escolar, para las infancias y las docencias.

Lo que entiendo se observa como aspecto evidente es el deseo y expectativa docente de poder encontrar en el aula a este “tipo de infancias”, aquellas que denomino como infancias saludables.

Me detengo aquí, en tanto las denomino infancias saludables no por la inexistencia de otros aspectos que también constituye la personalidad y formas de ser-estar de un niño/a y su comportamiento, como puede ser el aburrimiento, el enojo, la desmotivación, la tristeza, la rebeldía, entre otros, sino por la existencia saludable de las posibilidades de conectar, desarrollar y potenciar aquellas emociones que potencian y favorecen al desarrollo integral de niños/as como son las mencionadas por las docentes. En la contemporaneidad del mundo, que niños/as puedan conectar con su capacidad de presencia, de disfrute, de juego, de alegría, hacen a aspectos saludables de su desarrollo y evolución.

Por un lado, celebro que las maestras puedan visibilizar estos aspectos saludables de las infancias y reconocerlos como importantes en el ámbito educativo, solo me pregunto, si a veces como humanos no caemos en la trampa de polarizar a las personas y las expectativas. Introyectando y proyectando deseos, expectativas sobre estas cualidades de las infancias ante el encuentro de ese otro/a de una manera que deja casi como impensada todas las otras formas y sentires de niños/as. Este podría ser uno de los motivos que provoca a maestras y maestros que tienen dichos anhelos de infancias encontrarse en muchas ocasiones ante otra realidad, otras otredades, donde aparecen infancias que sufren, que duelen, que pierden, que entristecen, que desafían, que confrontan, que se enojan, que estallan y que para los/as adultos/as es difícil de aceptar, y contener. Porque ante la idealización de las infancias, este parece un impensado que desde el inicio es difícil de integrar, y se sabe que aquello que no se integra termina siendo negado, anulado, rechazado o expulsado. De esa manera quizás aquello que para las docentes es difícil de ver, integrar, comprender respecto a las infancias de hoy, pueda terminar siendo un riesgo, porque genera consciente o inconscientemente prácticas docentes de exclusión.

En este sentido, continuar pensando la experiencia docente y su vínculo con la construcción de sentidos de la otredad es relevante, como factor protector para entender que aquellos sentidos que atribuimos a la otredad, se ponen en juego en los vínculos educativos que tejemos con dicha otredad. Esto nos lleva a ver como es necesario construir sentidos de la otredad integrales, que no se fijen en una mirada polarizada, ni absoluta, ni radical, donde la infancia es toda bella o la infancia por su contrario, es todo carencia, dificultad, porque eso se va a traducir en como mire y acompañe desde el lugar docente a ese niño o niña que esté colocada en uno de esos lugares.

Es así que se concibe como necesario que el campo de la educación continúe reflexionando sobre la otredad ya que todo niño/a se encuentra en un momento evolutivo esencial para la construcción y definición de su personalidad, y la escuela como productora de subjetividad, facilitadora de aprendizajes y lugar de encuentros, juega un rol fundamental en todo ello. Siendo el rol docente clave para todo niño/a y su proceso de escolarización y de vida, en tanto la escuela deja huellas subjetivantes que marcan las historias de vida de cada sujeto.

### ***La Otredad Vulnerable***

Otra de las categorías que se vislumbra en torno a la otredad desde las experiencias docentes es el de la otredad vulnerable, asociado a la falta, la soledad, la desprotección, a los riesgos, al descuido. A todo aquello que parece que las infancias no tienen, no poseen, no cuentan. Esas carencias son percibidas por las maestras como afectaciones severas y preocupantes, como carencias peligrosas para las infancias. Esta otredad, al ser enunciada parece llevar una mochila de cargas, y de vacíos, cargas por las vulnerabilidades, y por las violentas y carentes vidas que con corta edad viven, y vacíos por todo lo que ello parece desproveerlos.

Aquellos aspectos que desde la categoría anterior veíamos, como en ocasiones en el “ideal de la niñez” tiende más a negarse e invisibilizarse, comienzan a aparecer aquí como ideas de infancias desprovistas y dolientes.

Una de las maestras habla de estas infancias desprotegidas:

(...) desprotegidos, porque me parecen que están los niños desprotegidos, desde el punto de vista de que si no tiene límites el niño está desprotegido. Porque lo que te forma son los límites. Veo niños con muchas cosas materiales, no veo tantas carencias materiales, pero sí veo carencias de muchas otras cosas, de tiempos, de valores, de afecto. Y al maestro también, y yo al maestro lo siento desprotegido. (Maestra F, Desgrabación de taller de sala docente)

Aquí se pone en palabras la cuestión que más arriba vislumbraba la idea de “carencia”, la desprotección y el riesgo, su sensación de que niños/as de hoy viven demasiadas carencias, aquí otra vez las infancias son vistas desde ese lugar donde “algo les falta” “algo no tienen” y se encuentran en riesgo social- familiar. La desprotección aparece como un sentir que invade en dos sentidos, invade al niño quien es colocado en ese desamparo, e invade a la docente, quien parece que ante la desprotección de un otro/a niño/a también se siente desprotegida.

Para ahondar más en esta idea, presentaré el ejemplo del niño, que aquí denominaremos “Kim” (como manera de preservar su real identidad). Respecto a la “kim” la maestra nos dice:

Tengo por ejemplo a “Kim” un niño que está atendido por psicólogo, hay varios niños atendidos por psicólogos, él está con psicólogo, también atendido por Inau, porque lo tiene su abuela, y es un niño que tiene un seguimiento por el Inau y lo ven. ¿Por qué? Porque su

mamá es drogadicta, es adicta, tuvo una internación después de estar en la calle, y el niño siempre espera que su mamá, después de un año o más que estuvo internada la madre, el niño siempre espera que su madre venga a buscarlo y a llevárselo. Él quiere vivir con su mamá, más allá que su abuela es, pienso, lo hemos conversado con Inau, pienso que lo mejor que le ha pasado a ese niño es tener esa abuela, porque sino el niño ya estaría viviendo con los niños del Inau, y que si bien no es malo, no es lo mejor. Pero ¿qué pasa? Este año le dieron el alta a la madre, pero la madre volvió a recaer, él primero la esperaba, le decía que lo iba a ver, que iba a ir a la casa, no venía, ese día ya venía conflictivo. Hoy por ejemplo la abuela a prepo lo entró al salón porque no quería. Ella también está, bueno, a ella también la ayudan muchísimo para poder manejarse con esas situaciones con él. Entonces ese niño yo lo tengo en mi salón, hoy por ejemplo ese niño no ha querido trabajar casi nada. (Maestra F, Entrevista individual 1)

Kim se presenta así a la escuela portador de esta historia de vida, sujeto de intervención estatal, acompañamiento de Inau y acompañamiento en salud mental. Desde su presentación parece derrumbar todos los imaginarios de infancias, parece pertenecer a ese grupo que no está dentro de aquella infancia que pensamos con rapidez, que asociamos con facilidad, porque es un niño que ha sido sujeto de intervención estatal. Que en su temprana edad ha tenido que vivir la separación de su madre, que ha tenido que conocer entramados sociales duros, y que por lo tanto hoy “necesita” de atenciones en salud mental para poder elaborar y resignificar experiencias de vida traumáticas y dolorosas para historia vital.

Con todo ese saber, aun así la maestra se encuentra indignada, desbordada, porque Kim no logra sostener el espacio de clase, no quiere hacer los trabajos, y la maestra se presenta ante tal historia de vida, perpleja, desprovista y sin poder saber cómo trabajar con él.

La misma maestra continúa diciendo:

Me genera por ejemplo impotencia. Es que, tampoco le puedo dedicar el tiempo que ese niño también necesita, porque son varias las problemáticas. A veces lo urgente le quita el tiempo a lo importante, importante es poder llegar a los alumnos de una manera más individualizada y contemplando sus problemas, pero a veces lo urgente, que son los conflictos que surgen a diario, no te dejan atender lo importante. (Maestra F, Entrevista individual 1)

Estas vulnerabilidades identificables y presentes en niños/as parecen ponerse en juego en el encuentro y vínculo entre docentes y niños/as, entre los/as niños/as y la institución escolar. La vulnerabilidad la sienten las maestras y eso a veces parece ser impulso inconsciente de mayor protección y amparo, pero en otras parece evidenciarse como dificultad. Dificultad porque esa vulnerabilidad marca una “diferencia” una “carencia” en ese niño/a que quizás entendido en el desprovisto de tantas cosas también queda colocado inconscientemente en un lugar disminuido en relación a ese/a docente y en relación a sus pares. Un lugar donde la vulnerabilidad o carencia parece acaparar todo, y a la vez inhabilitar las posibilidades de acción docente ante la imposibilidad de educabilidad. Porque la falta como pérdida, como incompletud, inviste al otro-otra de inferioridad y hasta cuestiona sus posibilidades de educabilidad.

Aquello que Martinis expresa como “la anulación del sujeto de la educación”, donde el sistema educativo produce un sujeto de la educación que en ocasiones queda sustituido por el niño carente, siendo la carencia opuesto a la posibilidad, quedando la posibilidad de educabilidad anulada (Martinis, 2016).

Ya anteriormente Martinis (2006), profundizaba y desarrollaba la idea de niño carente planteando como claramente se estableció un quiebre entre el patrón que considera el niño normal y aquel otro que se concibe como carenciado:

Es claro que el niño carente es concebido como un desigual, un otro ubicado en un peldaño social y cultural inferior. Su única esperanza de poder ser visualizado, algún día, como un igual pasa por el acceso a una propuesta educativa que, tomando nota de su situación de desigualdad, pueda volverlo, transmutarlo, en un igual. (p.7)

Siguiendo los planteos de dicho autor, y lo que venía resonando en esta categoría, el mismo reclama la necesidad y posibilidad de pensar las cosas desde otras formas, empezando por un punto de partida diferente que procure:

(...) reconocer en ese otro aquello que lo convierte en un ser más de la misma especie, en alguien en proceso de humanización. Abrir una posibilidad. Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente. (Martinis, 2006, p.11)

Siendo para este autor un desafío político-pedagógico reinstalar la noción de igualdad en los debates y en las prácticas educativas. Donde la igualdad no se conciba como punta de llegada de la educación sino como su punto de partida, a priori. Así lo expresa:

De lo que se trata, más allá de la carencia cultural y de todas las profecías tecnocráticas que anuncian la repetición de la deshumanización, es de reinstalar en el lenguaje pedagógico la noción de igualdad. No ya desde el proyecto propio de la fundación del sistema educativo moderno que la entendió como homogeneización, sino desde una perspectiva que habilite a pensarla como una conjunción de lo que nos identifica y lo que nos diferencia, en una misma operación. (Martinis, 2006, p.14)

De lo que se trataría entonces es de comprender las diferencias en ese otro-a que se presenta sin la negatividad de la carencia, sin que ese otro-a por su historia, por sus condiciones socioeconómicas, por sus características singulares, quede reducido a carencias olvidándonos a veces de sus potenciales y posibilidades de educabilidad. Donde estar atentos/as a que ese otro-a ligado a la vulnerabilidad no se convierta en niño carente de posibilidades.

Esta otredad vulnerable también se asocian con las conclusiones de Duschatzky quien en su estudio ya mencionado sobre la diversidad y otredad (2008) observa en el discurso de docentes lo que categoriza una segunda visión, que clasifica a los otros/as como sujetos plenos de una marca cultural, sosteniéndose que cada cultura se funda en un patrón que otorga sentido pleno a la vida de todos sus miembros. Kim parece atravesado por su marca cultural, para su maestra su experiencia de vida hace a la dificultad del aprendizaje y de socialización. Un discurso que como observamos en los relatos docentes corre el riesgo de fijar sujetos en el anclaje de una identidad donde la posibilidad de educabilidad parece ser cuestionada o invalidada.

Es interesante pensar como esa imposibilidad de educabilidad también puede estar ligada a la noción de educación como progreso, de desarrollo, de posibilidades, donde cabe preguntarnos ¿acaso la vulnerabilidad es un impedimento para esto? ¿Qué acontece con las propias vulnerabilidades docentes que se encuentran con las vulnerabilidades de las infancias?

Asimismo, no podemos dejar de pensar en el caso de Kim como portador de otros tantos niños/as que en ocasiones son colocados en igual lugar, y en ese otro aspecto que más arriba la

maestra resaltaba, Kim no solo es colocado en ese lugar de imposibilidad por toda su marca cultural, historia de vida, características, sino también por un sistema educativo fundado y diagramado de tal manera que quizás sean múltiples los factores que dificultan el trabajo con este niño y todos/as aquellas que puedan parecerse.

Como expresa la maestra desde un sentir de indignación y enojo, quizás estas infancias, estas otredades que habitan el escenario educativo nos deberían impulsar a pensar que es aquello que la escuela entiende como “importante” y “urgente”. Donde el malestar pueda correrse del sujeto niño/a carente- vulnerable hacia un análisis más profundo sobre nuestras instituciones escolares, las formas de concebir los aprendizajes, y las dificultades de aprendizajes, y los malestares que habitan en ellas.

### ***La Otredad Etiquetada***

Aquí se encuentra la otredad investida de diagnósticos, y/o las otredades que parecen necesitar de los mismos para un proceso de escolarización. Porque las infancias no solo han cambiado por la categoría espacio-tiempo, niño/a-escolar, sino que también aparece la idea de heterogeneidad concebida por las maestras como la aparición de muchas categorías, diagnósticos que “dicen” sobre lo que el/la niño/a “es” tiene” “necesita”. Heterogeneidad que desde un inicio parece percibirse en el discurso de las docentes con cierto tinte peyorativo. Ya que cuando las docentes refieren a la heterogeneidad asocian este concepto con ideas de dificultades, diferencias, problemas.

Una maestra dice al respecto:

Muy heterogéneo, niños que te pones a mirar y hay de todo. Hay niños que son medicados, hay niños que necesitan medicarse y no lo están medicando o no los medicaban o no los sabemos, hay otros que directamente no han ido al doctor. (...)

Si yo lo pienso para atrás lo primero que veo es que no habían niños, tantos niños, no era tan heterogéneo, vos ponías una propuesta, yo me acuerdo que ponía una propuesta con varios ítem, ellos lo hacían en grupo, porque generalmente trato de trabajar en dupla o grupo, por si alguien no puede, que se apoye en el otro. Y cada uno llegaba hasta dónde podía, y había unos que te hacían todo, otro que te llegaban al dos o tres, entonces era una misma propuesta que tú tenías para todo, para que nadie se sintiera menos, y no había drama cada uno llegaba hasta donde podía.

Había menos niños medicados, menos niños con problemas bastantes importantes, entonces era como un grupo más homogéneo, dentro de todas sus diferencias, más homogéneos a la hora de trabajar, de poner una propuesta, o de niños que vos decías este me lo tengo que traer acá. Pero no veías tanto, en un grupo de 30 vos decías, 3 o 4, y ta , hoy en día yo veo mucha más cantidad. Yo me pongo a mirar en el grupo y niños problemáticos tengo más de 10. Yo trato no salir al baño, porque no me los puedo llevar, yo recuerdo antes que tenía esos niños, que eran pocos, iba al baño y los traía conmigo, los tenía esperando ahí afuera, yo cerraba la puerta del baño, ellos estaban del otro lado. Ahora no puedo porque son más de 10 niños. (Maestra C, Entrevista individual 1)

Esta maestra revisa en su propia historia como docente generando una comparación entre los niños/as de antes que parecían ser y responder de formas más homogénea a la propuesta educativa, y los/as niñas de hoy, que se presentan más heterogéneos, y entre esa heterogeneidad termina asociando a los niños problemáticos. Porque la homogeneidad parece asociarse a lo

“normal” a lo esperable” y la heterogeneidad a todo aquello que se corre de esos límites de esos conceptos.

Desde este enfoque de la heterogeneidad las infancias son nombradas de la siguiente manera “antes tenías el niño hiperactivo, el autista, y ahora hay una rama tan grande y si no sabemos lo que le pasa, no estás tratando como merece él, quieras o no lo estás excluyendo” (Maestra A, Entrevista individual 1).

En el discurso aparecen aquellas infancias que son identificadas por los docentes, en este caso la docente los asocia a “los niños con problemas” :

(...) hay varios niños con problemas motrices, entonces lo que se está haciendo es un seguimiento de ellos, un trabajo junto a las familias, por ejemplo hay un alumno que se le está haciendo una evaluación, que se comenzó este año, un psicodiagnóstico para ver cuáles son las alteraciones que tiene , porque tiene dificultades motrices, atencionales, y bueno le están haciendo toda la evaluación.

Después hay también con problemas atencionales, que ahora está yendo a psicólogo y el psicólogo lo derivó a psiquiatra.

Después tenemos otro más que tiene problemas motrices, entonces hablamos con la mamá y la mamá decidió que le va a hacer la evaluación en forma privada, cuando pueda. (...) Tenemos otro alumno que se está evaluando, hasta dónde es para la escuela 79, si el desfase es por la edad cronológica y la evolutiva.

(...) son muchos los casos, y cada vez son más. O capaz que cada vez se notan más, porque yo pienso que siempre hubo dificultades de aprendizajes dentro de las aulas, pero quizás ahora son más los conductuales, y problemas psiquiátricos que hay ahora, algún tipo de alteración , que antes quizás había, pero no estaban todavía diagnosticados. Capaz que se ve todo ahora y siempre existieron, pero no tenían nombre, ahora todo tiene nombre. (Maestra B, entrevista individual 1)

Entonces aparece la necesidad para las maestras de que aquello que parece presentarse como problema en el niño pueda ser enunciado, pueda ser pronunciado, pueda ser categorizado, parece ser una tendencia que llega a las escuelas, donde el saber y prácticas psico- y médicas parece adentrarse al cotidiano escolar, para ir identificando, clasificando y acompañando a cierto tipo de niños/as en su trayectoria educativa.

Se puede ir visualizando en el discurso docente como las aulas se ven divididas entre aquellos niños/as que poseen “características especiales”, “problemas”, “particularidades”, “necesidad de ayudas especiales”, y el resto, que parece no necesitar o no poseerlas. Asimismo, se

evidencia una creciente en esto, en tanto dichas categorías y enunciaciones según las maestras albergan de forma exponencial la escuela.

A través de los distintos relatos, de las diferentes maestras, resuena aquel concepto que refiere a los procesos de medicalización y patologización de las infancias, y como esto se ha adentrado al territorio educativo. En tanto, en todos los discursos y encuentros con las maestras hay algo que aparece siempre en relación a este incremento de niños-as con patologías, con deficiencias, y es, la creencia de que esto se debe exclusivamente a ese niño-a, siendo él/ella, y en ocasiones a la familia e historias familiares, causantes de estas dificultades. Siendo siempre el foco en cuestión el niño-a y su familia, quitando así el foco de la institución.

Aquí la otredad se inviste de alteridad a ser ese otro-a que lleva consigo el sello, la marca y la huella de la etiqueta “problema de “diagnóstico de”, “dificultad de”, “tratamiento de”. Todos/as esos/as niños/as que por algún motivo llevan consigo su nombre, pero también el de algún diagnóstico, alguna patología, alguna deficiencia, algo que los hace ser diferentes a los demás, donde esa diferencia marca la imposibilidad de cumplir con las expectativas de lo escolar y alteran la forma escolar.

Todas las maestras recalcan en su relato el asombro por el aumento de estos “casos” de estos niños/as que llevan consigo una intervención o la espera de una intervención médica que diga más de ellos/as, que haga algo sobre ellos/as.

Es interesante mencionar aquí los planteos de Moysés, Collares y Untoiglich:

La institución escolar ha acompañado la creencia de que los problemas de aprendizaje y/o comportamiento de niños y adolescentes devienen de enfermedades inherentes a cada individuo, sean de origen biológico o psicológico. Cada vez con mayor frecuencia llegan a las unidades de salud pública o consultorios privados, niños derivados por las escuelas a causa de problemas en sus aprendizajes y/o comportamiento. (Untoiglich, et al., 2013, pp.26-27)

A su entender y después de exhaustivas investigaciones, concluyen que existen discursos imperantes tanto de profesionales de la educación como de la salud que hacen creer que la escuela y más exactamente la sociedad, es “víctima” de niños inadecuados, anormales, enfermos. Estos

autores se plantean qué pasaría si se corre el foco en la individualidad deficiente o patológica del niño/a, y se comenzará por cuestionar y reflexionar la relación entre la creciente cantidad de infancias con “supuestos trastornos” y la inadecuación del sistema escolar que procura educar a niños/as del siglo XXI, con modelos y referencias del siglo XIX.

En base a esto, manifiestan y entienden que muchas veces el incremento de deficiencias y patologías tiene estrecha relación con maquinarias de poder medicalizadas y patologizadoras. Con esta postura no se niega la existencia de diagnósticos y patologías en las infancias pero si se cuestiona su exponencial crecimiento en los últimos tiempos.

Por ello es que plantean el concepto de medicalización de las infancias entendido que sucede cuando problemáticas de índole social, educativo, político, económico e incluso emocional, son tratadas como si fueran problemas biológicos, es así que se da el traslado de problemas inherentes a la vida hacia el campo médico, restringido su abordaje a lo individual, atribuyendo su causación, en mayor medida, a determinaciones biológicas. Para estos autores, este fenómeno ha aumentado exponencialmente en las infancias, produciendo un aumento de consumo de psicofármacos por niños/as.

De igual manera, plantean que cuando características como la tristeza, la timidez o la rebeldía, la inquietud, que son inherentes a lo humano se convierten en patologías, nos encontramos con un proceso de patologización de las infancias. Este proceso provoca que sean concebidas como mórbidas ciertas particularidades de los sujetos, lo que implica un conjunto de operaciones políticas, estrategias, programas y dispositivos; además de intervenciones puntuales y campos argumentales, cuyos efectos colocan en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo/a, anormal o pasible de traumatización o desubjetivación, a aquellos sujetos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época (Korinfeld, 2005, en Untoiglich et al, 2013, p.29). Es de esta manera que desde el campo de la salud se instala el proceso de patologización en las infancias, el cual converge con los discursos y escenarios educativos, y podemos ir evidenciando en los relatos docentes sobre las otredades infantiles.

Este proceso de patologización se lleva adelante mediante distintos mecanismos, en principio se determina por una búsqueda de causa unívoca y determinista, donde impera un paradigma fijo de normalidad, donde todo aquello que queda por fuera se entiende y categoriza como anormal. Esto hace que se produzca un acto de nominación que construye una clasificación que da todo sentido a ese sujeto, donde su pasado, su presente y su futuro estará atravesado por dicha categorización (Dueñas, et al., 2013 )

Dicho punto me parece sumamente importante porque resuena a los sentidos construidos por las maestras, a sus narrativas, a sus preocupaciones por todas estas nuevas nominaciones, formas de ser de niños/as que quedan capturadas en diagnósticos (los cuales parecen incrementarse cada vez en mayor medida), donde la forma de ver-sentir-pensar a ese niño/a queda asociada a ese problema, a esa deficiencia, a ese diagnóstico. La manera de comprenderlos tiene que ver con categorizarlos y atribuirles un lugar en esa amplia y heterogénea “carta de diagnósticos”. ¿Qué aportan los diagnósticos a niños/as en el campo educativo?; ¿En qué lugar quedan las subjetividades y vidas de las infancias ante un diagnóstico?; ¿Cómo contribuyen dichos diagnósticos al vínculo y trabajo con las infancias de hoy en el acontecimiento educativo? Coloco este planteo en debate, en tanto aparece en los discursos de las maestras, la sensación y certeza de que las aulas se han vuelto más diversas, más heterogéneas, asociadas esas heterogeneidades a lo que parecen características singulares de niños/as investidas de deficiencias, diagnósticos, patologías. Esto en alguna medida parece desconcertar a las maestras y hacer que sientan que no están preparadas para esta diversidad clasificatoria. La maestra “B” lo expresa así:

(...) hoy en día hay síndrome de todo, porque hay Déficit atencional, hay asperger, hay autismo, hay grados de autismo, hay déficit con hiperactividad sin hiperactividad, hay síndrome de esto ,, síndrome de aquello, la dislalia, la dislexia, la discalculia, y vos te parás y decís como hago para enseñarles a tanta diversidad?. (Maestra B, Entrevista individual 2)

Es por esto, que propongo hacer foco y construir reflexiones en relación a esta percepción de las infancias ligadas al incremento y heterogeneidad de diagnósticos y patologías en las aulas, estar atentas y atentos se hace necesario, para que el sistema educativo no sea otro lugar y otra institución

reproductora y perpetuadora de procesos de patologización y medicalización de las infancias, donde quede invisibilizada la trama socio-política de la cual el sujeto es objeto. Porque como plantea Untoiglich et al., (2013):

Cuando un niño fracasa en la escuela y ese fracaso es atribuido exclusivamente a su TDAH<sup>5</sup> (de supuesto origen genético) o a sus vínculos familiares (problemática emocional), sin revisar toda la complejidad implicada que promueve dicho fracaso, entonces el proceso de patologización está en marcha. La mayoría de las veces ello ocurre sin que ninguno de los actores pueda percibirlo, generando una marca persistente en la subjetividad en construcción del niño, que va determinar su presente, tanto como su porvenir. (p.30)

Por lo tanto, hacer visible esta asociación a las infancias y al incremento de diagnósticos y patologías reclama una mirada atenta y crítica ante este fenómeno en donde muchas veces nos terminamos encontrando con infancias altamente medicadas.

Siendo conscientes de que como plantea Míguez (2012) en Uruguay el proceso de medicalización ha mediado la historia moderna de nuestro país, siendo el uso y abuso de psicofármacos en las infancias una de las aristas contemporáneas del entramado de un Estado paternalista, caracterizado y contextualizado por la promoción del orden y prevención de “problemas sociales” a través de políticas de salud, en su generalidad, en el marco de una sociedad que asume como propias la necesidades de medicamentos como solución de sus males (individuales y colectivos).

La investigadora Míguez (2012) agrega información que da cuenta que desde el año 2006 desde la Facultad de Ciencias Sociales, concretamente desde el Departamento de Trabajo Social, a través del Grupo de Estudios sobre Discapacidad, se trabajó y culminó una investigación que dejaba en evidencia la medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya de “contexto sociocultural crítico”. De la misma se desprendía que no sólo el metilfenidato (droga más conocida como Ritalina) se estaba utilizando masivamente en esta población sino además otros psicofármacos, como Valcote y Risperidona (el primero un antiepiléptico, el segundo un antipsicótico).

Por lo cual, como plantea (Iriart, 2008) la expansión de las áreas que incumben a la medicina

---

<sup>5</sup> Trastornos por Déficit de atención e hiperactividad.

está fomentada por una industria poderosa y creciente que ha conllevado al proceso de medicamentación de la vida. Al decir de Untoiglich (2013) estas formas de intervención buscan adaptar a los sujetos a las condiciones y exigencias de vida actuales muchas veces sin tener en cuenta sus costos, lo que lleva con frecuencia a que los adultos naturalizan el aumento exponencial de consumo de psicofármacos en las infancias, procurando la adaptación de niños/as a las exigencias que imponen la época.

Míguez (2011) ya sostenía que alrededor del 30% de niños/as uruguayos/as de las escuelas que fueron relevadas en su investigación están siendo medicados con psicofármacos. Mientras que la medicación de niños/as en contextos críticos se calcula entre un 15% y un 20%, y decantándose que alumnos/as comienzan a ser medicados cada vez a edades más tempranas con dosis cada vez más fuertes. Aquí se cruzan entonces las variantes de infancias vulnerables e infancias etiquetadas.

Ante los datos arrojados por las diversas investigaciones, y después de un proceso analítico, esta autora plantea que en la actualidad la medicación con psicofármacos en la niñez uruguaya refiere a una manifestación del modelo disciplinario de la modernidad contemporánea. En tanto se parte de la concepción de que estamos ante una racionalidad moderna en lo instrumental de sujeción de los sujetos por los sujetos mismos, mediante dispositivos cada vez más mediados por el saber/poder unidireccionalizado (proceso de medicalización) bajo la falacia del “bien colectivo”.

Para seguir reflexionando sobre este aspecto se presenta mediante el relato docente la historia de otro niño:

(...) Y mira, lo que yo veo son niños que, hay un niño, que por ejemplo, que estaba sin medicar, entonces yo lo conocía sin medicar a ese niño, porque la madre no lo medicaba. La directora hizo todas las gestiones, porque ella llegaba tarde, o no quería ir, le habíamos dado todas las posibilidades, las opciones, hasta la directora le llamó al santuario le pidió hora y todo. Entonces ahí te das cuenta que a ellos no le importaba, cuando ya estuvo al límite que ya no podía más lo empezó a medicar, y yo veo un cambio, porque es un niño inteligente, que trabaja, que se integra, que es buen compañero, bueno, pero porque está medicado. Porque no es solo el hecho de que trabaje, él se medicaba y es un buen compañero, integraba en equipo, te levanta la mano, trabaja, interviene acertadamente. Cuando no tomaba la medicación era un problema todos los días, todos los días. Entonces yo siempre hablaba “yo no te quiero dejar sin recreo”, pero ya llega un momento que no sabes qué más

vas a hacer. (Maestra C, Entrevista individual 1)

Este niño en mención pertenece a esa otredad que sin medicación no pareciera poder sostener el espacio educativo, y por ello, pensando en este paradigma de la posmodernidad, la escuela reunió todos los esfuerzos para lograr aquello que da solución (total o parcial) al problema en cuestión, porque ya el niño medicado pudo ahora sí ser un niño escolarizado, dejar de ser un niño problema para ser un niño escolar adaptado.

Sobre esto Míguez (2012) reflexiona:

El punto en cuestión es que quien no se adapte a la norma (desde el “nosotros”) se lo concibe como diferente, lo que remite a un “otros” como figura de la alteridad. Se cree que esto hace a procesos de exclusión que con el discurso de la inclusión llevan al camino opuesto: cada vez son más los excluidos por no adaptarse a las pautas y valores que hacen a una “normalidad” impuesta desde lo hegemónico, mediando no sólo la exclusión acaecida por las condiciones materiales, sino, como se ha planteado, la generada desde lo social, lo cultural y lo simbólico. (p.23)

Para Míguez entonces, la otredad y alteridad quedaría atrapada en este discurso del “diferente a nosotros” diferente a la norma” “diferente a lo hegemónico” , y entonces ese niño/a, sería atrapado por los saberes y disciplinas médicas, invisibilizando el entramado múltiple que lo constituye como sujeto y del cual las instituciones educativas son parte.

Es importante como esta autora también hace énfasis en que esto no implica ver en el colectivo docente, ni en el cuerpo médico, ni en las familias, a “los malos” de la película, como si la realidad estuviera contenida y diferenciada entre buenos y malos, por el contrario refiere:

(...) es pensar en una implicación colectiva, en cuanto responsabilidad de una sociedad que en su conjunto se ha ido resquebrajando en procesos que la trascienden, que la contienen y de los cuales, por las decisiones que en su devenir va tomando, direcciona. Se es juez y parte en un mismo proceso dialéctico, de responsabilidades individuales y colectivas entremezcladas. (...) Por ello, se intenta quitar el peso en responsabilizar individualidades que desde lo discursivo quedan en el foco: los niños y niñas de hoy día que “se portan mal”, “no hacen caso”, “desbordan”, “molestan a sus compañeros”, “no dejan que los otros aprendan”. Estos niños y niñas no son más que la punta del iceberg de una complejidad que los trasciende, la cual dista enormemente de la posibilidad de pensar en sociedades emancipadas, de inclusión de la diversidad, de reconocimiento de la alteridad en su potencialidad (y no en su posibilidad de distorsión del orden social). (Míguez, 2012, p.25)

Es así que me uno a pensar ello que ya planteó Míguez:

¿Tan enferma está la niñez uruguaya? ¿No será que la distinción entre salud y enfermedad está siendo mediada por un saber/poder que no está logrando trascender aspectos fenoménicos de una complejidad que por sí solos no tienen más que herramientas biológicas para discernir? (Míguez, 2011, p.71)

Dicha pregunta me parece esencial para debatir en las escuelas, ya que se entiende, trae también el foco a una cuestión que me interpela cada vez que pienso en el incremento de la necesidad de diagnósticos y medicación en la educación para el trabajo con las infancias de hoy. Me refiero al hecho de como las herramientas biológicas, el saber psicológico, y médico parece que a veces son la única alternativa posible para poder conocer y saber sobre un niño/a en el acontecimiento educativo. Como ello trae aparejado que los/as docentes, y en oportunidades también la institución escolar queden colocados en el lugar del no poder, de la no competencia, y así el lugar del vínculo docente-estudiante, y la educación como habilitadora de educabilidad, parecen ser relegados en la espera de respuestas y accionares externos a lo educativo, construyendo muros que fragmentan los lugares de implicancia.

Por ello se considera que cada situación debe ser pensada desde un paradigma de la complejidad y desde la interinstitucionalidad en formato de red, desde un pensar y accionar crítico, reflexivo, ético y siempre con otros/as, en compañía, desde una implicación recíproca y cooperativa. Quizás esté pronunciando aquel pensar de la escuela como comunidad educativa en real contacto, conocimiento y trabajo interinstitucional y comunitario.

Najmanovich (2010) trabaja sobre la idea de “nuevos paisajes educativos” entendiendo que la escuela de la modernidad fue creada como un espacio separado del medio ambiente social. Donde la escuela se encuentra aislada del hospital, del club, de los espacios artísticos, de los lugares de entretenimiento, y de los centros políticos. Por ello expresa:

Cada institución intenta mantener sus fronteras bien custodiadas y limitar su acción a la tarea específica, sin preguntarse cuál es hoy la función de la escuela ni cuestionar los modos de llevarla a cabo. Una mirada apenas superficial al mundo actual nos muestra que en

muchísimas áreas los muros van cayendo, las redes informáticas crecen a ritmo vertiginoso creando conexiones entre ámbitos hasta ahora separados, los medios de comunicación entrelazan el mundo en una madeja cada vez más densa, a la par que los géneros se mezclan y las fronteras se hacen cada vez más inestables y porosas. (...) Allí donde había compartimentos estancos chatos y cerrados las redes y dispositivos multidimensionales de interacción permiten producir nuevas y complejas configuraciones. (Najmanovich, 2010, p. 15)

La autora plantea la idea de muros cayendo, diría, la necesidad de que esos muros sean movidos, desarmados, porque la escuela y todos sus actores necesitan concebirse parte del entramado de la comunidad educativa que trasciende la institución escolar, tanto en su forma material como simbólica. Donde existe un entramado comunitario que tiene estrecho vínculo con la escuela y la interinstitucionalidad se presenta como un factor clave. Como dice la autora:

Los cambios epistemológicos son sólo una vertiente de los múltiples afluentes que impactan en la institución educativa, llevando aguas hacia una profunda transformación. Las configuraciones espacio-temporales que posibilitan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información aportan nuevas dimensiones a la experiencia humana del mundo y permiten estructurar paisajes educativos más ricos y variados que los uniformes escenarios de la Modernidad. En primer lugar porque permiten “incluir el mundo en el aula”, y al “aula en el mundo” haciendo caer los macizos muros que la aislaban (fundamentalmente conceptuales, pero también arquitectónicos y tecnológicos). (Najmanovic, 2010, p.15)

De esta manera quizás se presente como un desafío para la educación de hoy, deconstruir sus muros, y transformarlos en espacios abiertos para el intercambio, para la interdisciplinaridad, la interinstitucionalidad y el trabajo en red. Para entonces, todo aquello que se representa como imposibilidad, como dificultad, pueda saltar la sensación de soledad de la escuela, y desde lo relacional, desde la diversidad de saberes y experiencias, se puedan abordar las situaciones en conjunto, desde un pensar colectivo, reflexivo, y cooperativo.

Sin duda, para esto no podemos dejar de preguntarnos ¿Qué implicaría para la escuela concebirse como parte del entramado comunitario?; ¿Qué movimientos son necesarios?; ¿Qué necesita ser repensado, reformulado para transformar esta realidad?; ¿Qué movimientos necesitan hacer los docentes?; ¿Qué papel y qué lugar tienen las políticas educativas en esto?

### ***La Otredad Desbordante***

Esta categoría ha sido la que más tiempo me llevó en nombrar, algo un poco paradójico, ya que fue quizás la que se presentó más latente en cada encuentro, en todas las voces de las maestras, la que surgió con más fervor y la que fue dicha en palabra o en silencio, de tantas formas, en tantas tonalidades y generadora de tanta emocionalidad.

Pero así también, la más frágil, la más sensible, la más dañada y por eso difícil de nombrar. Por un tiempo la pensé unida a la categoría anterior, hasta que sentí y comprendí que se asemejan, pero a la vez distaban. Porque en la categoría que se menciona anteriormente aparece la heterogeneidad de las infancias ligadas a las patologías y deficiencias que les son diagnosticadas, pero en esta nueva categoría si bien también se nombra a estos otros/a niños/as identificados con diagnósticos y etiquetas, conlleva otro plus. Son nombrados de otras formas, con otro peso, con otra carga simbólica, vincular y emocional.

A estas otredades se les suma el plus de ser “difíciles” “los casos particulares” “con problemas mentales”, “con problemas emocionales”, “los que tienen patologías” que interpelan a las docentes y al escenario educativo, que desbordan las estructuras de contención, que por momentos rozan, y otros tanto se hunden, en sentires de rechazo, de exclusión.

En muchas ocasiones aquí se encuentran los sentidos subjetivos sobre las otredades vulnerables-carentes y también etiquetadas. Aquellos niños/as que parecían estar siempre en otro lugar del discurso, pasando lo que pareciera una frontera, una línea, entre aquellos que se presentaba como “lo normal”, “lo esperable”, “lo hegemónico” y aquello que no pertenecía allí, o mejor dicho, aquellos niños/as que no son ni están ahí, y que en ese lugar en el que están, tan particular, tan distinto a donde están todos los demás, es un lugar muy difícil de estar, de llegar, de acercarse, porque es un lugar difícil, problemático.

Es el lugar del desborde, de las crisis, del caos, de la angustia, de la ira, del descontrol, es el lugar de aquellos otros-as que parecen no poder controlar sus impulsos, sus formas de ser, que parecen padecer alguna patología grave, o alguna situación familiar demasiado compleja que deja

secuelas imborrables, y que eso hace, que esa otredad está siempre en el lugar de combate, de desafío, de contradicción, de desajuste. Aquellos que rebasan el orden escolar, la convivencia armoniosa, los límites tolerables.

Esta otredad, estos niños/as se asemejan a los niños/as etiquetados, pero se agudiza el lugar de exclusión, malestar, temor, miedo, caos, porque son los que aún diagnosticados o por diagnosticar, son casi “intratables”, “imposibles”, hasta me animaría a predecir “irrecuperables”. Porque parece que con ellos/as hasta los diagnósticos, o tratamientos fracasan. De estas maneras, parecen no poder encajar en lo que la escuela solicita, reclama, puede, y aborda, y en lo que las docentes pueden hacer dentro de sus saberes y experiencias.

Son aquellas otredades con las que se hace el intento de atenciones, acuerdos, coordinaciones entre la escuela y otros ámbitos, el ámbito de la familia, de la salud, pero aun así no se logra revertir la situación “incontrolable de malestar en ese niño/a”. Son aquellas infancias que en ocasiones producen conmoción, angustia, enojo, tristeza, rechazo, y frustración al mundo adulto e institucional. Veamos ejemplos, donde a mi entender, ellos/ ellas aparecen, como discurso, como sentido, como esos niños/as que sí pero no, que no son iguales, que son diferentes y en su diferencia y esencia radica la dificultad, lo difícil a ser tratado, a ser abordado, lo difícil de ser acompañado y tolerado.

Una maestra cuenta:

Hay un gran porcentaje, para ser 25 niños este año, con problemas emocionales, este, problemas familiares importantes, y yo pienso que todo eso afecta de una manera importante la conducta de los niños, y todo eso se proyecta en la clase. (...) “R” que este año es un ingreso, es difícil, niños que tienen conductas difíciles de tratar, ahora en este momento entra, hace un paneo y empieza a decirles disparate, si la miran piensa que todos la están mirando y que se ríen de ella. Da portazo en clases, tengo un niño que tira sillas. Cuando un día está calmado uno, se despierta otro. (Maestra F, Entrevista individual 1)

Dichas otredades quedan en el lugar de ser quienes alteran el formato y convivencia escolar, la posibilidad de los aprendizajes y el bienestar. Que se asocian a la frustración, impotencia, inestabilidad emocional, o por el otro lado rechazo, enojo en los adultos, en cierta medida, diferentes

expresiones de emocionalidad, diversas respuestas ante ese otro que se presenta como desafío.

Otra maestra narra:

No me siento preparada para los niños que tienen problemas psiquiátricos, porque me lo instalan ahí, porque el sistema dice que lo tengo que tener. Y nadie me pregunta ¿estás preparada? ¿Cómo te sientes? ¿Lo quieres tener en tu salón? ¿Lo puedes ayudar? o como tiene derecho a la educación tiene que estar. Eso no es derecho a la educación, y yo me siento que no hago por ese niño lo que tengo que hacer, y así me voy a mi casa. Y después bueno te dices “el sistema” por algún lado lo tengo que canalizar porque sino... escúchame, con todos los problemas personales que tiene uno, además todo lo que pasa acá. Están horrible, tú ves que están horrible emocionalmente y tú no lo puedes ayudar, porque no sé ni cómo ni por dónde empezar. Capaz que una proyecta, pero realmente cuando hablo de la infancia eso pienso. (Maestra F, Desgrabación de taller de sala docente)

Esta maestra expresa y comparte su frustración, su enojo ante la situación, su sensación de no poder. Otra maestra dice en tono de alivio:

No tengo este año niños con problemas psiquiátricos detectados, si estudiándose, si con dificultad de aprendizaje y dificultad motriz, como te decía no son de las peores porque tú le cambias el modo y ta. Pero con un problema psiquiátrico grande, no sé cómo haría. Porque hay que estar en la cancha porque de afuera es fácil de opinar, pero esas situaciones graves donde el niño se desborda, donde tú te desbordas, porque no sabes cómo ayudar, y porque tú también estás pasando por un mal rato, y genera estrés en todo el mundo. La inclusión desde ese punto de vista me parece que es la peor y es la que tenemos más hoy en día. Aparte nosotros también estigmatizamos decimos ese es psiquiátrico, nosotros mismos discriminamos a decir eso, y la salud mental sigue siendo un tabú. (Maestra B, Entrevista individual 1)

En otro momento de la entrevista la misma maestra dice “En otro tiempo me ha pasado de llegar a decir “ahí llegó fulano, hay por favor, porque fulano te da vuelta la clase, porque estas las siete horas y media con él, te genera ese tipo de rechazo” (Maestra B, Entrevista individual 2).

Estas infancias preocupan, porque son las que desbordan todo encuadre, todo margen, toda posibilidad de acción. Aquellos que más se corren de los márgenes de “escolares esperables”, y que no solo se corren, sino que rompen, quiebran, friccionan y fracturan, a veces de forma abrupta, como torbellino, como caos, provocando, ira, enojo, angustia, frustración, decepción a docentes. En tanto parecen ser aquellas infancias, por las cuales las docentes no se sienten preparadas. Son esas

infancias que interrumpen, que irrumpen, que en su diferencia marcan un límite, una frontera entre docente-alumno/a, entre lo posible y lo no posible, entre el aprendizaje y el no aprendizaje, entre la convivencia y la violencia.

Para Frigerio (2008) podría decirse que estos niños/as quedan colocados en el lugar de extranjería, de alteridad radical siendo muchas veces asociados al “lugar del objeto maléfico”, en tanto atrae en los adultos los fantasmas de lo temible, de lo desconocido, no controlable y no pensable, por ello al quedar colocado fácilmente en el lugar de objeto maléfico, dicho etiquetamiento y confinamiento oficia de protección.

Con lo dicho la autora nos invita a pensar cómo desde el mundo adulto cuando nos enfrentamos con esas otredades-infancias imposibles de controlar, de pensar, que se vuelven temibles, desbordantes, utilizamos el mecanismo inconsciente de investir a ese niño-a como objeto maléfico, como forma de protección.

Un mundo adulto que parece enfrentarse al mundo infantil, donde el niño/a como otredad, pierde la categoría de infancia para asociarse a esa infancia peligrosa. Entonces ante ella, aparece algo que de alguna forma pude percibir en las miradas de algunas maestras, en sus tonos de voz, en sus gestualidades, en sus cuerpos que se cerraban al cruzarse de brazos o al cruzar las piernas, al evitar la mirada, mientras refieren a estas infancias que de una u otra manera “son peligrosas”. Peligrosas para las infancias mismas, para aquellos/as niños/as que si no cambian sus pronósticos de vida parecen atroces, y peligrosas también para sus pares, para el convivir escolar y para las propias maestras que se sentían sin herramientas ante ellas, o junto a ellas, aparecía el miedo. Miedos de las docentes por lo que pasará con esos niños/as, por los límites y consecuencias de sus comportamientos, por las catástrofes imaginables, por las violencias implicadas. El miedo docente se refleja ante estas infancias e interfiere en cada acción que se da o aquella que se elige no hacer. En cada palabra que se dice o la que se calla, entre cada mirada que contiene o la que se esquivo, y así las maestras lo sienten, y también esas infancias que se ven a través del rostro adulto que oficia

como espejo.

Ante esto resuenan dos grandes pensadores que me acompañan en todo este trabajo, comenzaré con uno de ellos que interpela nuestra capacidad de sentir y pensar:

Miedo a qué. Miedo de qué. Miedo por qué. Miedo dónde.

Bajo la persecución, la disciplina, el mandato, la vanidad de lo normal. De frente a lo que es aún mayor que el propio cuerpo. Mirando una sombra que no es la propia. (...) Miedo niño: miedo al reto, al rostro demasiado serio, al abuso, al abandono, a ser quitado del juego, a que se rían, a que se enojen; miedo al sueño, a la pesadilla de los mitos universales, al despertar y no sentirse, a la burla seguida del golpe, al golpe seguido de burla, a la letra que con sangre sangra (...) miedo transmitido de miedo a miedo, temblor heredero, miedo mayúsculo a Crono, a próceres cejijuntos en lo alto de las paredes, a sonidos enésimos de guerras. Sin embargo: miedos deshechos por el hacer de las infancias. Risa en lugar de miedo. Juego en lugar de miedo. Compañía en lugar de miedo. Abertura infinita de párpados, asombro, brazos extendidos, caminar, caminar, salir a una calle con pájaros, desoír a los adultos adustos agravios, hacer cuenta de que aquí no pasa nada, hablarse a sí mismo en un lenguaje personal e intraducible, dibujar, dibujar, patearlo todo, rabieta, iracundia, llanto hacia adentro y hacia fuera, todo en vez del miedo. (...) Los primeros lectores sentían miedo. ¿Tendrán miedo los últimos? Los primeros astrónomos sentían miedo del cielo excesivo. Los primeros vivos sentían miedo a los primeros muertos. (...) Dejar el miedo en reposo, el miedo no como respuesta sino apenas como pregunta balbuceante. Dejarlo aparte, no negarlo, no transparentarlo, no desquiciarlo, pero aparte. Hacer que el miedo interrogue, que se traduzca. El miedo puesto en palabras, tiene miedo de sus palabras. El miedo no es extranjero ni es familiar. Está en la frontera persistente entre un abismo y lo que es ambiguo. El miedo debería ser anterior, ser y ser anterior. Miedo del amor antes del amor. Miedo del destino antes del destino. Miedo al suicidio de la hojarasca ante el invierno. Pero también el miedo es en un durante: durante el amor, miedo a perder el amor. Durante el destino, miedo a no tener destino. Mediante la hojarasca, miedo al inhóspito invierno. Enseñar y ser enseñado en el miedo. Vivir es hablar del miedo a vivir. Durante el vivir. (Skliar, 2011, pp.258-259)

Estas palabras me parecen maravillosas porque nos llevan a recordar como el miedo es parte de todas y de todos, y como ese miedo asoma desde las infancias. Me lleva así pensar como será habitar ese miedo docente y como combatirlo. Cuando seguramente lo que se encuentran y enfrentan son docentes ante sus propios miedos y temores, encontrándose ante los miedos de esas infancias colocadas en lugares tan duros, tan difíciles y temerosos.

El miedo nos habita, y es inevitable, ¿pero cómo hacer de ese miedo un miedo que no

paralice ni obstaculice el vínculo docente con las infancias, sino que sea un miedo de esos que salva?

Y allí Skliar nos dice, volver a recordar las infancias, conectar y entregarnos a lo que las infancias nos proponen recordar que ahora estamos en el lugar de adultos/as. Que las infancias son siempre para cuidar, y que el miedo allí no debe entrar, y si el miedo entra en el vínculo educativo, sabiamente Skliar nos dice cómo procesarlo, cómo vivirlo, cómo es importante que los/as maestras/os puedan reconocer sus miedos y sentires, pero nunca para que eso sean las respuestas. Porque el temor y el miedo ante estas "infancias peligrosas", como encuentro con la otredad y continuidad proyectiva de nuestros propios miedos, no debería nunca convertirse en vínculos y experiencias educativas excluyentes, porque entonces así la ética docente debería ser mirada.

En esta última palabra también me detengo ya que en este caso es Larrosa, quien nos hace pensar en como combatir el miedo que nos habita ante la presencia de un otro/a que conmueve, aflige, desborda:

Mirar: De lo que se trata entonces es de des-automatizar la mirada, de liberar los ojos, de aprender a mirar con ojos de niños. El niño es portador de una mirada libre, indisciplinada, quizás inocente, quizás salvaje, una forma de nada que ver mirar que aún es capaz de sorprender a los ojos. El adulto, por su parte, es el propietario de una mirada no infantil, sino infantilizada, es decir, de una mirada disciplinada y normalizada, de la que no hay nada que ver no que haya visto antes. Y es el niño el que enseña al adulto a mirar las cosas como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituida. Wenders hablaba de una mirada sin opiniones, sin conclusiones, sin explicaciones.

De una mirada que simplemente mira. Y eso es quizás lo que hemos perdido. Es como si todo lo que vemos no fuera otra cosa que el lugar sobre el que proyectamos nuestra opinión, nuestro saber y nuestro poder, nuestra arrogancia, nuestras palabras, nuestras ideas, nuestras conclusiones. Es cómo si sólo fuéramos capaces de mirar concluyentes, de imágenes concluyentes. Es cómo si todo se nos diera a ver cubiertos de explicaciones. (Larrosa et al. 2007)

Dichas palabras me llevan a pensar en la necesidad de invitarnos a mirar desde un lugar más deconstituido, más inconcluyente, más noble, más afectuoso, más abierto y no categorizante. Quizás este sería un ejercicio de continuo aprendizaje y revisión, para todos/as aquellos/as que trabajamos con infancias en la educación. Quizás de esta manera podríamos seguir reflexionando y construyendo

nuevos sentidos sobre las otredades en pos de una educación justa y de las diferencias. Donde las políticas de inclusión y todos aquellos programas en los que se sostienen continúen siendo colocados en tensión, en tela de juicio, porque aún representan enigmas para las posibilidades y sentires docentes.

### **Sentidos Subjetivos Docentes Sobre Las Otredades Y Las Diferencias En La Escuela**

Entre los aspectos que me parecieron relevantes ahondar en relación a los sentidos subjetivos construidos sobre las otredades, y al cual le quiero dedicar este capítulo, refiere a problematizar si las construcciones subjetivas sobre las otredades se construyen y constituyen sobre la base de otredades heterogéneas, diferentes, divergentes, o sobre la idea de otredades homogéneas, invisibilizadas y/o anuladas en sus diferencias.

Por ello, me interesó comprender más en profundidad los sentidos subjetivos de la otredad en relación a la percepción de las diferencias entre niños/as en la escuela, y a como es el trabajo para las docentes desde el reconocimiento o no, de dichas diferencias.

Por lo cual, en relación con este punto es oportuno mencionar que aparecen respuestas heterogéneas, que categorizo en cuatro dimensiones:

La primera de ella se dirige a concebir las diferencias como inherentes a los seres humanos como propio de la categoría “humano” donde lo que expresan algunas maestras es que sí existen diferencias en las propias infancias, en tanto cada niño/ a es diferente al otro/a. Respecto a esto aparecen expresiones como “Si las hay, obviamente, ya como seres humanos somos únicos, ninguno se repite, hay características similares, se asemejan, se vinculan por ciertos intereses comunes, pero diferentes son todos” (Maestra F, Entrevista 1).

La segunda concibe las diferencias en relación a otra categoría, lo que también podríamos pensarlo como diferencias comparativas:

Diferencias, eh, sí, si, porque ya de por sí son diferentes. En las maneras de resolver el conflicto, muchas veces el varón trata más de irse a las manos a veces, hay que intervenir a tiempo. Muchas veces los vínculos se dan a través del juego, pero de diferentes juegos. En el caso del varón en el juego de pelota. En el caso de las niñas a través del diálogo, del baile, de escuchar música. Los vínculos son totalmente diferentes en uno del otro. Sin duda. Igual trato de mantener, en el salón de sentarlos de forma heterogénea niña varón, para que esos grupos que se arman no sean tan notorios.

También el varón tiende a ser más movido, diferencias en cuanto a conducta, yo tengo mayor porcentaje de niñas con una conducta adecuada que de varones. (Maestra E, Entrevista 1)

Aquí aparece la categoría de género ligada a los sentidos de las diferencias donde la maestra asocia las diferencias y las conductas en el aula a dicha categoría. Mientras que otra maestra asocia las diferencias a dimensiones más de índole macro y micro, dentro de las macro se encuentran las categorías como condición socioeconómica, sociofamiliar, cultural. En las dimensiones micro aparece el rendimiento escolar y las formas de relacionamiento entre pares, veamos un ejemplo:

Mira, depende de qué punto de vista tú lo veas. Si hablas de diferencias sociales, socioeconómicas hay, no tanto es uno de los grupos que yo he tenido en la escuela que es más parejo con respecto a la situación económica familiar. Que tú ves todos clase media, vienen bien vestidos, que traen todas sus cosas, que si no las traen es porque la pierden por la misma edad que tienen, que pierden todo. Que si tú solicitas algo material viene, eso pasa, que no venga, son los menos, serán dos a tres casos con un nivel socioeconómico quizás un poco más descendido.

Desde un punto de vista cultural, también, niños que salen los fines de semana con su familia, que quizás otro año no lo veía, niños que llegan las vacaciones y salen a algún lugar, que se van con sus padres de paseo, que van a algún lado. Acá ahora más de la mitad de la clase en vacaciones sale a algún lado, o van a punta del este, o van acá o allá, salen, o se fueron de vacaciones familiares, esas instancias las noto más, entonces el nivel adquisitivo noto que es superior también.

Eh, en nivel de rendimiento de los niños, es mejor del grupo que tuvo el año pasado, y el anterior. El grupo del año pasado se notaba mucho una diferencia, que tenía en rendimiento dos niños muy buenos, después muchos con dificultades, no había un medio. En el grupo del año anterior me pasó lo mismo, tenía varios arriba, con un desempeño no destacado pero un desempeño aceptable, que bien bueno, y muchos con dificultades por debajo de la línea que vos tenés que esmerarte un poco más y ellos también.

Acá noto que hay varios niños que son de muy buen desempeño, que tienen apoyo en la clase, que ellos mismos quieren superarse, más allá del apoyo de la casa, muchos en el medio, y no hay tantos con dificultades que no puedan avanzar. Entonces es como más repartido respecto a los niveles de desempeño.

Después tenés niños que vienen de familias muy conflictivas, y se nota, porque son niños que hasta hoy dan trabajo con respecto al relacionamiento con otros, no solo dentro de la clase, es en el recreo es en arte visuales, es en inglés, es en educación física. Problema al vincularse, a veces como que ponen su punto sobre alguien, e insisten insisten con esa persona, molestan, y mucho tiene que ver con su familia, por la misma situación familiar, vienen de familia con mucha violencia verbal física, entonces claro, por algún lado tiene que salir. (Maestra B, Entrevista 1)

Por otra parte, la tercera dimensión que se puede analizar en el discurso de las maestras refiere a aquella que relaciona las diferencias con el concepto de niños/as portadores de “problemas” y/o “dificultades”. Para esta maestra las diferencias parecen presentarse en estas situaciones donde habita un problema que debe ser integrado, en torno a esto una maestra expresa:

Bueno mirá, eh nosotros como grupo, pienso que hemos logrado la integración total. Los niños que tenemos con graves problemas de motricidad hemos autorizado otros sistemas, por ejemplo ups escriben más y otros escriben un poquito menos. Otros se esfuerzan un montón a veces a veces le pedimos que haga menos y hace más. Otro usa la computadora porque es su ritmo de escribir más rápido, o sea que pienso que realmente están preocupados por aprender y resolver los problemas.

Así que trabajamos lo más bien. (Maestra D, Entrevista 1)

Mientras que la cuarta dimensión, se entiende como aquella que refiere a la anulación de las diferencias, es este un ejemplo “No, es un grupo en eso, bastante dispar, porque tengo 18 varones y 6 niñas. Entonces las niñas como que se han adecuado a ellos y ellos a ellas. O sea no hay diferencias en el recreo ni dentro del salón, no” (Maestra A, Entrevista 1).

De forma general se puede evidenciar que en su mayoría, en excepción de una maestra, las maestras de la escuela identifican diferencias entre las infancias y estas diferencias serían productos de diferentes causales, las cuales fueron mencionadas.

Reflexionar sobre los sentidos subjetivos sobre la otredad y las diferencias en dicho colectivo docente, nos trae los planteos de Skliar y Tellez (2008) quienes expresan:

En las últimas décadas numerosos textos, documentos oficiales, discursos especializados y dispositivos técnicos han anunciado un viraje educativo desde la aparente hegemonía hacia la menos aparente diversidad. En ese pasaje, se dice, hay una profunda renovación de las prácticas escolares, básicamente producido por el cambio de enfoque que pone en juego no ya el aprendizaje, la lengua, el cuerpo y el comportamiento único, sino la multiplicidad y la

diferenciación de "formas de estar y de ser en el mundo escolar". Sin embargo, cabe la duda de pensar si lo que está en juego no es más bien una nueva retórica, matizada -eso sí- por una serie de eufemismos democráticos como el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento del otro, pero cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha. (p.9)

Para dichos autores la educación en general no se preocupa por las diferencias sino más bien por aquello que podríamos enunciar como una cierta obsesión por los "diferentes", por los "extraños" por aquellos que no parecen estar dentro de "los normales". Generando una trágica confusión entre aquello que se presenta como la/s diferencia/as, con los sujetos pensados como "diferentes". Donde "los diferentes" obedecen a una invención, a una construcción, siendo el reflejo de un largo proceso de "diferencialismo". Según los autores mencionados este proceso de diferencialismo se define por una actitud de separación y de disminución, o empobrecimiento de algunas marcas, de algunos trazos de identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias. Este proceso de diferencialismo se evidencia en las entrevistas con docentes donde en ocasiones al pensar en las diferencias entre niños/as aparece siempre un mecanismo de evaluación, de diferencia que marca escisiones y un claro proceso de diferencialismo entre los/as estudiantes.

Ante esto, es necesario comprender que las diferencias no deben ser presentadas ni descritas en términos de bien o mal, de mejor o peor, inferior o peor, positivas o negativas, etc. Al decir de Skliar y Tellez (2008) las diferencias:

Son de un modo crucial, álgido, simplemente diferencias. Pero el hecho de traducir a algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y como negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor", etc. Lo mismo sucede con otras diferencias, con todas las diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de cuerpo, de generación, de clase social, de religión o etnia. Se produce así un proceso de "diferencialismo" que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. (pp. 9-10)

Es importante en este punto traer las resonancias de los discursos de las maestras donde se aprecia como ante la pregunta por las diferencias en las infancias sus respuestas se direccionaban a alguna característica en particular, a algún aspecto singular, o sobre el señalamiento de algún niño/a

puntual. Así por igual apareció esta misma perspectiva referente a las tareas diferentes. Además es de destacar que casi todas las docentes comenzaban sus respuestas por un silencio, un tiempo de reconfigurar lo que se les preguntaba, como si hablar de diferencias pareciera asociarse a un aspecto negativo en la educación, algo que hace ruido e incómoda, como si algo no estuviera bien en nombrar las diferencias, porque sin dudas se despertaba aquí la idea atada al diferencialismo. Los autores agregan:

Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar a quienes son los "diferentes", banalizando o ignorando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son o cómo son las diferencias sino en cómo se inventa y reinventa, cotidianamente a los "diferentes". Por ello vale la pena separar rigurosamente la "cuestión del otro" -que es una cuestión relativa a la ética y a la responsabilidad por toda y cualquier figura de alteridad- de la "obsesión por el otro". Porque es sobre "los diferentes" que la escuela despliega mecanismos compensatorios y reguladores, porque es a partir de identificar cuáles son "aquellos casos" , posterior a obtener esa lista, ese diagnóstico, que la escuela comienza a trabajar sobre esa diferencia para apuntalar las posibilidades de aprendizajes sobre "esos necesitados". (Skliar y Tellez, 2008)

Por lo cual ante estos relatos docentes y reflexiones contiguas considero que sería fundamental seguir explorando sobre las ideas docentes arraigadas en las modalidades de enseñanza ante la diversidad de las infancias, en tanto aún parecen sustentarse en procesos de diferencialismo.

**TERCERA PARTE:**

**OTREDAD Y EXPERIENCIAS DOCENTES**

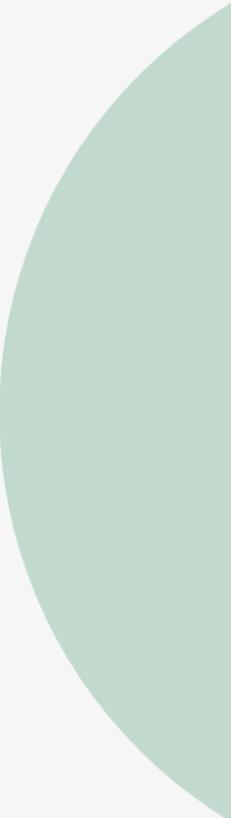


“Sentí, en la última  
página, que mi narración  
era un símbolo del hombre  
que yo fui,  
mientras la escribía y  
que, para redactar esa  
narración,  
yo tuve que ser aquel  
hombre y que, para ser  
aquel hombre,  
yo tuve que redactar es  
narración, y así hasta lo  
infinito”.

Jorge Luis Borges

“Que el lenguaje que dice  
la verdad es el lenguaje  
sentipensante”. Me gusta  
la gente sentipensante,  
que no separa la razón del  
corazón. Que siente y  
piensa a la vez. Sin  
divorciar la cabeza del  
cuerpo, ni la emoción de  
la razón.

Galeano



### Experiencia Y Subjetividad Docente

Esta tesis trata de escribir y analizar aquellos sentidos que las maestras construyen en relación a las otredades en el ámbito educativo, desde un lugar donde sus voces hacen eco. Pensando esas voces siempre en conexión y entrelazadas con sus propias experiencias docentes subjetivantes. En tanto como expresa Bauman (2003) las personas tendemos a tejer nuestras imágenes del mundo educativo con el hilo de nuestra experiencia.

Donde una vez que la persona entra al escenario escolar ya no volverá a ser la misma en tanto la escuela es productora de subjetividad, porque transforma nuestras vidas y nos permite habitar otros modos y mundos. Siendo la escena escolar una trama intersubjetiva con una pluralidad de personas, con historias singulares a cuesta, donde surge el compromiso con el acto pedagógico de enseñar (Kaplan, 2022).

Este capítulo será el intento de enunciar sobre las experiencias docentes, como dice Larrosa (2004), con el propósito de ir hacia las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia. Entendiendo la experiencia no como lo que hago, sino lo que me pasa, “eso que me pasa”, siendo el sujeto comprendido como territorio de paso, como superficie de sensibilidad, en donde algo pasa, “me pasa”, deja huella, marca, un rostro, una herida. Por eso la experiencia es apertura, atención, escucha, disponibilidad, sensibilidad y vulnerabilidad (Larrosa, 2004); El mismo agrega:

La experiencia supone en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (Larrosa, 2004, p.88)

Por lo tanto, para este autor, se entiende la experiencia desde la aparición de un alguien, porque no existe experiencia sin un otro, que es exterior a mí, extraño y extranjero a mí.

Porque ese otro/a que llega a la escuela, no es ese otro/a que yo imagino, creo o quiero que sea. No es quien representa mi similitud o ajenidad, es el otro/a, y no mis expectativas, ni mis creencias, es alteridad. La experiencia supone así un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de la experiencia siempre es uno, el lugar de la experiencia siempre es en el yo, es el sujeto, porque la experiencia siempre es subjetiva, es irrepetible, singular. No existe la experiencia en general, porque la experiencia siempre es de alguien, cada uno hace su propia experiencia de un modo único, singular, propio (Larrosa, 2004).

Pensaremos así, la experiencia como productora de subjetividad, en tanto esta corresponde a los modos de hacer, sentir, pensar que se han dado a los sujetos humanos en diversos momentos socio-históricos. Así también como las formas que han naturalizado para pensarse a sí mismos, generando modos de existencia y modos de interpretación del mundo (Etcheverry, 2005). La subjetividad se constituye así en condiciones de índole sociales, históricas, culturales, siendo ella una producción que no se define exactamente por los acontecimientos y hechos que caracterizan dichas condiciones, sino por los sentidos subjetivos que se producen en el curso de la experiencia vivida en esas condiciones. Las producciones subjetivas trascienden cualquier objetividad posible. Así la historicidad de la subjetividad se da por las configuraciones subjetivas donde lo vivido aparece como actual en el sujeto de la experiencia, por la configuración de los distintos procesos y operaciones implicados en el transcurso de dicha experiencia (Rey, Mitjás y Beserra, 2016).

Asimismo como plantea Michael Foucault, la subjetividad como producción socio-histórica puede pensarse como un pliegue de afuera hacia adentro (Etcheverry, 2005). La misma autora, agrega:

Cada momento socio histórico hace posible distintos modos de relación del sujeto con su cuerpo, con el poder y con la verdad: esos modos dan origen a que los sujetos tengan una determinada experiencia de sí, y a la vez acciones sostenidas en dicha experiencia. (Etcheverry, 2005, p.69)

Es por esto que nos interesa analizar qué tipos de experiencias docentes produce la escuela hoy, y como se producen estas subjetividades docentes en relación a los sentidos que le atribuyen a

la otredad. Subjetividades que están siendo en el presente, pero que se vinculan con la historicidad de cada maestro/a.

Se trabaja por lo tanto desde el entender a las subjetividades docentes como algo colectivo, no individual. Lo colectivo entendido como la multiplicidad que se despliega más allá del individuo (Guattari,1996). Zambrini (2000) comprende al igual que Guattari que la subjetividad no es autónoma ni personal, sino que es una composición de complejidades en permanente devenir. Por lo tanto, la subjetividad es al mismo tiempo singular y emergente de las tramas vinculares, siendo concebida como sistema abierto al mundo, múltiple, un campo complejo, y en permanente construcción (Adamson, s.f).

Pensar la educación atravesada -y siendo- desde la experiencia, reflexividad, subjetividad y posibilidad de transformación. De ahí también, la importancia de detenernos en la experiencia subjetiva, que hace a las subjetividades docentes y las posibilidades de transformaciones, de movimientos, de reflexiones sobre el accionar educativo y la otredad.

Para ello se plantea comenzar yendo en perspectiva, hacia lo que puede ser el pasado, a ese inicio donde todo comienza con “la decisión de ser maestras”. Para pensar las experiencias docentes, se entiende pertinente comenzar por esta pregunta: ¿Cuáles fueron los motivos que hicieron que estudiaras magisterio?

Comprender e historizar como llegamos al lugar en donde estamos, hace referencia a nuestra historia y vivencias presentes, visibilizar y enunciar las causas que llevan a las personas a sus lugares de trabajo, tiene que ver en muchas ocasiones con las formas en que son vividos esos trabajos. En esta tesis las experiencias sensibles y las emociones docentes tienen un lugar central como constitutivo de los sentidos subjetivos y de las formas de encuentro con la otredad y alteridad en el acontecimiento escolar.

Siendo entendidas las emociones desde un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural que parte de la idea de no separación de los procesos del pensar y del sentir, al mismo tiempo que los contextualiza en las transformaciones sensibles de la cultura escolar, unidas al contexto relacional y

socio histórico (Kaplan, 2018). En tanto como afirma Maturana (2001) lo humano siempre se conforma en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional, en tanto somos seres sentipensantes.

Desde un enfoque socio-psíquico e histórico cultural Kaplan (2022) explica como las emociones no encienden los procesos del pensar y del sentir, y los mismos se contextualizan en las transformaciones sensibles de la época. Por lo que la autora entiende que la cultura afectiva y la cultura académica se enlazan en el proceso de construcción de la experiencia escolar. Es así que la experiencia docente se ve atravesada por las experiencias del sentir y pensar que se ponen en manifiesto en las formas de entender, sentir, y relacionarse con la otredad.

Para Kaplan (2022) parafraseando a Nussbaum (2008) la expresión de las emociones se asocia a menudo al territorio más íntimo y secreto del sujeto; pero también es necesario reconocer que son públicas y colectivas, en tanto están creadas social y culturalmente, y por lo tanto vinculadas a las transformaciones históricas de la sensibilidad. Las emociones configuran así el pasaje de nuestra vida mental y social. Por lo tanto, las emociones son el producto de construcciones sociales y culturales, y se expresan en un conjunto de signos que el sujeto tiene la posibilidad de desplegar (Le Breton, 1999 en Kaplan 2022, p.59).

Desde este marco conceptual se teje la trama entre la experiencia y las emociones de maestras en el trabajo educativo con la otredad, donde se pretende hacer visible las experiencias singulares, y reflexionar sobre sus puntos de conexión con la otredad y alteridad en este campo. Asimismo, se entreteje esta trama entre experiencia y emociones en tanto configura ciertas posiciones docentes en el escenario educativo.

### **Resonancias De Las Experiencias Docentes**

En estas narrativas pudimos escuchar diversas voces, ir acercándonos mayormente a esas personas que están detrás de las túnicas blancas, investidas de rol docente y a sus experiencias en el trabajo con niños y niñas.

En este apartado se va a enumerar algunas de las resonancias que hacen los aspectos de investigación de esta tesis sobre la experiencia docente respecto al trabajo con las infancias.

#### **La Docencia No Siempre Es Vocación**

Para dar comienzo a reflexionar sobre las experiencias docentes se consideró importante no solo explorar sobre la experiencia actual, sino que se eligió como punto de partida ir hacia lo que denomino el inicio. Este inicio se coloca en el momento y motivos de la elección de las maestras de su carrera profesional.

En relación al aspecto de la elección de la carrera de magisterio y lo que podemos pensar en términos de vocación, es importante resaltar que de las ocho maestras entrevistadas, dos maestras expresaron con convicción sentir que eligieron su carrera por vocación, una de estas maestras tenía muchos familiares y allegados que eran docentes. Mientras que el resto alude a que dicha elección no fue en un primer momento por vocación. Pero, ¿qué entendemos por vocación cuando pensamos en los/as maestros/as?

Para la investigación este aspecto se entiende de relevancia, en tanto como expresa Fuentes (2001) en muchas oportunidades se habla sobre los problemas en la docencia en el mundo actual, pero en pocas ocasiones se encuentran textos que refieran a la dimensión vocacional de la tarea. Así agrega:

Es como si hubiéramos decidido que se trata de una cuestión que afecta a un ámbito excesivamente privado o personal, del que no cabe decir nada importante o digno de ser considerado objeto de una reflexión más amplia y rigurosa. Sin embargo, la experiencia de los docentes podría proporcionar una muy sustanciosa información acerca de esa vivencia tan intensa que muchos experimentamos. (Fuentes, 2011, p. 286)

Incluir en la experiencia docente esta dimensión vocacional hace a una mirada más integral y compleja de esa experiencia sensible cotidiana y revela un aspecto que se entiende esencial en la tarea de educar. Comencemos a entender la experiencia docente desde este punto de partida:

Una maestra expresa que la elección de magisterio, fue por vocación, manifestando:

¿Cómo es que se llama? ¿vocación? Porque no sé, desde chica siempre lo quise, después terminando el liceo bueno, bellas artes, veterinaria o docente, y bueno el tema económico, por eso docente, pero como que siempre lo traía también, siempre me gustó. (Maestra A, entrevista 2)

Una vocación que es colocada como interrogante, y que parece ser asimilada a aquella reproducción del rol docente desde la infancia, la maestra entiende que allí se empezó a gestar su vocación. Asimismo, se suma que entre los intereses que despertó en su vida, el de magisterio fue el que pudo concretarse por cuestiones económicas. Entre la vocación y las posibilidades, la docencia parece ser un rol gratificante para ella en tanto es sentida como vocación.

Para la Psicología y las teorías de la orientación profesional la vocación es la predisposición, inclinación o el amor por una carrera o profesión determinada. Larrosa (2010) la define como una “inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (p. 49).

Esta tesis se suma a los planteos de Fuentes (2001) quien entiende la vocación no como un concepto abstracto que deba ser definido y analizado sino como una experiencia que siempre hace referencia a un sujeto singular, y por ende está siempre inserta en un contexto sociocultural.

Pensado en el contexto de cada docente, una maestra de la escuela, identifica que en el momento de elegir su carrera de magisterio le gustaba “En realidad si miro atrás es una de las cosas que siempre dije que iba a hacer, siempre dije que iba a ser maestra, era una de las cosas que siempre me gustó” (Maestra B, entrevista 2). Seguido, agrega otro aspecto que es importante mencionar, otro factor que aparece en dicho relato, como es la existencia de docentes en la familia, en tanto refiere y se vincula con el contexto familiar. La docente así lo expresa:

Igual vengo de una familia en la que hay muchas maestras, tengo hermanas grandes maestras, algunas ejercen otras no, eh, y bueno siempre lo imaginé. Capaz que en ese momento no pensé en otra opción, siempre fue lo que quise hacer, y después ya seguí e hice la carrera y empecé a trabajar. Inclusive después conocí a mi esposo que también es maestro, haciendo una especialización y bueno viste, es como una gran familia de maestros. Y tengo sobrinos que son profesores, y mis amigas también, y ponele que mi suegra era maestra también. Se daba que a donde vas se da el tema de la educación. (Maestra B, entrevista 2)

Aquí parece conjugarse el deseo personal acompañado de un legado-herencia familiar y social que estuvieron presente en la toma de decisión, en tanto como sujetos bio-psico-sociales siempre el entorno influye en nuestras formas de ser y toma de decisiones. En el momento de tomar la decisión de ser docente, la docente integraba un núcleo familiar con presencia de maestros-docentes, y actualmente esto se perpetúa.

Otra maestra también cuenta como la docencia pertenecía a su entramado familiar, expresando:

Entrevistadora: ¿Cómo llegaste a ser maestra? ¿Fue tu primera elección profesional?

Maestra F: Bueno fue una decisión, ya hay maestros en mi familia, tengo primos hermanos que son maestros, y bueno, en realidad digo, era algo que me gustaba, me gustó mi experiencia como practicante, como que tenía otra postura cuando me inicié, con los años eso se me ha hecho más difícil. Y hoy en día me cuestiono si realmente era lo que quería.

Entrevistadora: ¿En ese entonces habías pensado en alguna otra opción?

Maestra F: Este, por ejemplo, viste que cuando uno es niño dice siempre voy a hacer yo siempre jugaba a las maestras, y después de grande lo vi como una oportunidad laboral, que me gustaba y a la que yo podía tener acceso. Después por ejemplo también me gustaba notariado, pero económicamente no tenía acceso. Lo pude haber hecho después de que me recibí, pero después por ejemplo hice inicial, me recibí también de maestra inicial, y ya después comencé a poco tiempo de haberme recibido a trabajar doble turno, siempre doble turno, en privado y público. Entonces claro, los tiempos se me hacían tiranos. (Maestra F, Entrevista 2)

Esta experiencia de la docente se identifica también con los recuerdos de las infancias de las niñas que jugaban a ser maestras. Asimismo, recuerda que era la carrera a la que tenía acceso. Actualmente se cuestiona si realmente es su vocación. En ese pasaje donde se visualiza hoy en día y

recuerda como fue el momento que comenzó a estudiar magisterio, recuerda que también tenía otro deseo que era el de ser escribana. Deseo que perduró aún después de recibirse de maestra, pero que por tiempos, organización familiar, y de trabajo le fue imposible concretar. Esta maestra pone en duda si realmente hoy la que la liga a su docencia es el sentir vocacional, en tanto siente muchos pesares en su trabajo cotidiano.

Otra de las maestras plantea una situación inicial bastante similar, en tanto fueron dos los motivos que la llevaron a elegir dicha carrera: por un lado menciona que lo vocacional estaba presente, memorando que en su infancia era de las niñas que jugaba a ser maestra, y por otra parte refiere que al vivir en el interior del país, magisterio era la única opción en tanto no quería ir a vivir a Montevideo. Esta maestra manifiesta por lo tanto que su elección de magisterio se vio teñida, una parte por cierto sentir vocacional, y otra parte porque fue lo que se le presentó como única opción de estudio terciario. La maestra lo expresa así:

Y bueno yo, soy de otro departamento y en realidad era lo único que había, digo no había otra carrera. No quería irme a Montevideo en esa época que yo estudié, no quería salir de mi ciudad, este, era de las alumnas más bien tímidas, entonces quería hacer algo que me permitiera estar en la ciudad y que me permitiría estar en contacto con más gente. Siempre tuve también algo de vocación, en el hecho de que era de esas niñas que llegaba de la escuela y armaba toda la clase con sus muñecas, las sillitas, daba clase, todo eso. Así que fue un poco vocacional y un poco porque era lo único que había. Después que uno entra en la profesión, comienza a tener que amarla y disfrutarla. Aunque en mi concepto, se disfruta más después que una ha hecho varios años, es cuando una disfruta más al niño y disfruta más, porque uno aprende a combinar diversas actividades que al principio no lo hace. (Maestra D, Entrevista 2)

Otra maestra alude también al tema territorial y los accesos a la educación en el departamento y expresa:

Y cuestiones de la vida digamos, no fue por vocación en realidad que yo comencé sino porque era la única opción que había, después si aprendí a querer esta profesión, o sea en realidad ya el primer año que empecé a trabajar con los niños, ya la realidad fue distinta, ya las expectativas que yo tenía, de todo lo teórico que me dio el instituto, ya en territorio fue otra cosa. Ya ahí nació la vocación con los mismos chiquilines, con la necesidad de ayudar, de ver las situaciones. Yo toda mi vida he trabajado en contexto. (Maestra H, Entrevista 2)

Esta maestra explica como comenzó a estudiar magisterio no por vocación, y se suma a las maestras que eligieron la carrera por ser la única opción presente en su departamento. Cuenta también, que si bien no fue una elección por vocación, el primer día que comenzó a trabajar con los/as niños/as se convirtió en su vocación. Esto nos hace recordar otro aspecto referente a lo vocacional y su carácter dinámico “además de construirse a través del tiempo, se construye simultáneamente en relación con ámbitos o dimensiones que influyen la tarea docente cotidiana” (Cárdenas y Santos, 2016, p. 263). Por lo tanto, la vocación docente es construida en un entorno social, en forma subjetiva a través de un proceso dinámico (Mujica y Orellana, 2016) que “se constituye con base en un proceso de elaboración continuo y socioconstructivo que impulsa a actuar en torno a determinado proyecto de vida, el cual varía en cada cultura” (Villegas y González, 2014, p. 42). Para esta maestra su vocación se fue construyendo en el hacer diario de su profesión, en el encuentro con la praxis y con los desafíos que el rol implica. Concluyendo hoy, que allí está su vocación, aún cuando la elección de su profesión distó de este motivo.

Por otra parte, dos maestras plantean que su elección no fue vocacional sino que fue por mandato y exigencia familiar. Ambas aluden a que sus familias plantearon la opción de Magisterio como única opción, en tanto era la carrera disponible en su lugar de residencia, no siendo posible, ni avalando la opción de estudiar en aquel momento en Montevideo, lugar donde sí residía una oferta estudiantil más amplia. Ambas maestras sostienen que si bien realizan su tarea de forma comprometida e intentando que sea de la mejor forma posible, reconocen que hasta el día de hoy no es su vocación.

Así lo cuentan:

Lo mío no es vocacional, así te digo. Lo mío no es vocacional, yo vengo de una familia con una madre muy cerrada muy autoritaria, donde hijos a Montevideo no, hijos a Montevideo no, de hecho mi hermana era Agrónoma de vocación, y terminó en magisterio, nunca ni ejerció, de hecho entró en secundaria y se está por jubilarse como docente de inglés. Y yo, demoré muchos años para terminar las materias del liceo y bueno cuando logré terminar, fue muy complicado. (...) Cuando yo terminé que quería ser obstetricia, o veterinaria, todo estaba en Montevideo, decía que iba a venir licenciatura de enfermería o psicología acá a Capuchinas y nunca vino. Y bueno, sinceramente, por descarte. Yo sí quería tener una carrera

que me permitiera trabajar en forma independiente y bueno, ta. Trato de hacerlo lo mejor posible, pero no es vocacional. (Maestra E, Entrevista 2)

La otra maestra dice:

Porque mis padres no me dejaban estudiar otra cosa, no era que me gustara. Veníamos de una familia, donde yo tengo hermanos todos más grandes, tengo hermanos 20 años más grande que yo, yo soy una de las más chicas, y cuando yo era chica ya todas eran maestras. Porque vivíamos en un lugar, Minas, donde no había otra cosa que estudiar, entonces estudiabas maestras. Y mis hermanas, crecí viendo como hacían las cosas, como corregían cuadernos, yo veía todo eso, y entre cuadernos, y nunca me gustó, porque no me gustaba, no me gustaba enseñar a niños . Y bueno, cuando fui creciendo, cuando fui terminando el liceo no me dejaron ir a Montevideo a estudiar, no me dejaron. Entonces bueno, ni siquiera profesor porque el profesorado se hacía en Montevideo. Entonces bueno , tuve que estudiar magisterio. (Maestra C, Entrevista 2)

Otra maestra se suma a quienes no eligieron la carrera por vocación, con la particularidad de que ella comenzó a estudiar otra carrera durante dos años, pero por motivos referidos a índole personal debió interrumpir dicho proyecto. Fue allí que se anotó a magisterio en tanto era lo que tenía más accesible en su residencia de origen. Ya estando recibida de maestra, optó por retomar la carrera pero no la culminó y siguió ejerciendo como maestra, al respecto dice:

Maestra G: Bueno en realidad eh, mi profesión al inicio no era magisterio, sino que era escribanía, hice la facultad de derecho en Montevideo dos años, y después bueno, ya me casé, vinieron los hijos y bueno no me motivé para continuar la carrera. Así que bueno, opté por hacer algo acá cerca, porque en realidad bueno, siempre me gustó estudiar, este, y bueno me recibí de magisterio (...)Después de haberme recibido de magisterio, unos cuantos años, opté por volver a inscribirme en escribanía y fui y hacía también en línea, pero ya la carrera no me llegaba, entonces me dediqué a la carrera docente. (Maestra G, Entrevista 2)

Ahondar en este aspecto es importante porque refleja algo de la historia y de la singularidad de cada maestra y de sus formas de llegar a estar hoy habitando lo educativo.

En España en el año 2003, se realizaba un estudio con estudiantes de magisterio que indagaba respecto a la decisión de ingresar a la carrera docente, donde al igual que la situación de muchas maestras de la escuela n° 66 , se identificó que “no todos los que acceden a las Escuelas de Magisterio lo hacen movidos por un sentido vocacional, ya que existen otras circunstancias en dicho acceso, que han llegado a tener un mayor peso específico” (Sánchez, 2003, p. 214).

Por su parte, la autora ya mencionada Fuentes (2001) refiere a este aspecto denotando la existencia del componente de necesidad y falta de elección que se presenta en algunos trabajos. Expresando que dejar de mencionar las múltiples determinaciones, tanto de orden social y económico, a la que nos encontramos sujetos como miembros de la sociedad, puede hacernos olvidar, que para gran parte de la población, el trabajo representa un esfuerzo, incluso tortura, y casi siempre necesidad.

Como dice una maestra:

Y no te voy a decir que me encanta, no me encanta, porque sigo en mi tesitura de que a mí me hubiera gustado estudiar otra cosa, ¿sí?; pero hago lo que puedo, lo máximo. Yo entro en la escuela y trato de que el niño sea feliz, yo tengo bien en cuenta que tengo que enseñar un programa, que no todo van a aprenderlo, porque no todos son iguales, trato de hacer lo que puedo en esas ocho horas y media, y que el niño se sienta bien. Porque venir y estar con cara de mala, o estar amargada tampoco da, porque vos se lo trasmites a los gurises. Y bueno, es la forma que he encontrado, yo que sé. (Maestra C, entrevista individual 2)

Continuando los aportes de Fuentes (2001) ella reflexiona sobre estas realidades y explica como el trabajo puede ser para muchos, incluidos docentes, rutinario, insatisfactorio y alienante. Concluyendo entonces, que no podemos pensar sobre la profesión, vocación, o incluso el trabajo, sin ubicarlo en un contexto específico, condicionado material y socialmente, porque sin contextualización solo caería en idealizaciones. Para esta autora trabajar la cuestión de la vocación en lo que es la formación docente es un punto clave como factor que influye en las prácticas docentes.

Este punto tratado en la tesis, si bien no se ahondó con profundidad, se entiende importante de resaltar porque es reflejo de la realidad de algunas mujeres del interior del país y los motivos que hacen a la elección de su carrera.

En tanto, es pertinente mencionar como para la generación de estas maestras, magisterio era una de las pocas ofertas educativas públicas de nivel terciario en el departamento, situación que ha cambiado en los últimos años a partir de un mayor desarrollo de la oferta universitaria en la localidad. Aun así cuando nos referimos a este colectivo docente, se observa la escasa oferta

educativa terciaria como un factor influyente en el motivo de ingreso a magisterio por parte de las maestras. Quizás esto marca un aspecto característico del magisterio en el departamento y de ese momento sociohistórico, que en otros departamentos no se diera, o que actualmente habría que ver indagar si es un factor determinante de las nuevas cohortes de magisterio de las localidades del interior del país.

Asimismo, nos interpela a pensar sobre esa creencia social que encontramos en muchas comunidades e imaginarios sociales, donde se liga directamente e incuestionablemente la docencia con la vocación.

Se desprende de todo ello, el interés de posibles líneas de investigación futuras, en relación al estudio sobre la existencia de vínculos entre las elecciones de carreras y las herencias y mandatos de los sistemas familiares y los lugares de pertenencia.

Así como las siguientes resonancias: ¿Cuál será el lugar de la vocación en las prácticas profesionales docentes?; ¿Cómo se vive una práctica docente sin vocación?; ¿Qué incidencia tiene la vocación en la práctica docente?; ¿Existe relación entre la experiencia docente, el vínculo con la otredad y la vocación?; ¿Qué sucede con cada maestro/a que ejerce su profesión sin vocación?; ¿Es la vocación un elemento importante para la práctica de la docencia?; ¿Existen diferencias en las prácticas docentes entre maestras que trabajan desde la vocación y maestros/as que no?

### **Experiencias Y Posiciones Docentes**

*“A veces muy placentero y a veces muy agotador”*

Esta tesis da lugar y valora a la experiencia subjetiva y sensible como manera de hacer visible los sentires docentes en relación a la otredad y desde el entendido que dichas experiencias configuran ciertas subjetividades docentes que podemos pensarlas en términos de posiciones docentes.

Por ello se irán desarrollando en este capítulo los siguientes aspectos: la cotidianidad docente, emociones en la experiencia docente, motivos de gratificación y frustración docente, y la construcción de las posiciones docentes.

### **Experiencias Docentes**

Recordemos que la experiencia, en tanto sentido de experiencia de maestras, la abordamos desde esta tesis no sólo como reflejo y /o expresión de lo vivido, sino que además como algo que está siempre emparentado con “lo pensado”, y como dice Larrosa (2002) “la experiencia ya no como información y/o como opinión (entendida aquí como “aquello que simplemente pasa”) sino en un sentido de implicancia personal, subjetiva (esto es: aquello que me pasa; aquello que nos pasa)”(p.20).

En cuanto a la experiencia docente, en la tesis se exploró en torno a como es un día escolar para las maestras, donde surgieron experiencias diversas, plurales, marcadas por estados de ánimo, por aspectos que hacen a lo vincular y afectivo, así como por factores institucionales.

Referido a los aspectos institucionales aparece la organización del tiempo y espacio pedagógico, la planificación curricular, trabajo de otros docentes, el clima de convivencia escolar, la composición de los grupos y su numerosidad, así como aspectos de conducta y comportamiento de niños/as. Estas dimensiones aparecen como mediadores o delimitadores de las experiencias docentes, aquellos márgenes que hacen a cómo se viven y cómo se desarrollan los días escolares para las maestras.

En cuestión a cómo viven un día de clases aparecen en los relatos docentes las siguientes palabras:

#### **Algunas palabras resonantes:**

“Dinámico”; “Cambiante”; “Intenso”; “Disfrutable”; “Sin grandes problemas de conducta”; “Yo me siento tranquila”; “fuera de lo planificado”; “Rápido”; “Movido”; “Resolver conflictos”; “Agenda”; “Pautas escolares”; “Denso”; “Difícil”; “A veces muy placentero y a veces muy agotador”.

Me detendré aquí en una sensación que surge posterior a las entrevistas con las maestras donde lo que aparece son dos discursos que se repiten, y que se perciben como contrarios, pero a la vez como partes componentes del todo.

Por momentos la experiencia docente parece vivirse como algo placentero, disfrutable, que provee tranquilidad, mientras que en otras ocasiones se vivencia como algo agotador, intenso, denso, difícil.

Esto se debe a que las experiencias docentes se encuentran relacionadas a la otredad y alteridad, más específicamente a los sentidos y vínculo docente atribuidos a la otredad y alteridad. Aquellas maestras que consideran “tener” un grupo calmo, con buenos climas de convivencias, donde no se presentan “mayores dificultades conductuales” o “problemas severos”, la experiencia docente parece desarrollarse asociada a mayor gratificación. Mientras que aquellas docentes que consideran “tener” un grupo, o alumnos/as particulares con crisis disruptivas, o lo que mencionamos aquí con anterioridad, aquella otredad desbordante, parece marcar la experiencia docente con menor gratificación, displacer y mayor dificultad. Donde aquello que se espera de la otredad-alteridad se encuentra profundamente ligado a las expectativas sobre lo que en la escuela debe acontecer y los cometidos de la misma. Desde una tradición escolar de control y homogeneización que se observan en los discursos y expectativas docentes.

Ya que cuando las otredades cumplen con estos contratos explícitos e implícitos, las maestras experimentan gratificación en su labor, asociado a esa sensación de control en un escenario donde todo se desarrolla dentro de los parámetros del “deber ser”.

Por lo tanto, la experiencia docente ligada al placer, disfrute, o displacer y padecimiento parece principalmente relacionarse con las otredades y sus formas de habitar el escenario escolar. De esta manera, las maestras expresan como la numerosidad de los grupos marca una diferencia en sus propias experiencias docentes, así mismo los climas de convivencia y el trabajo con niños/as que se adecuen a las dinámicas escolares y den respuesta a la planificación o con aquellos/as que no.

Así lo expresan: Experiencias disfrutables:

Muy dinámico, muy dinámico, que tú traes la planificación, pero de ahí a que se pueda llevar adelante tan linealmente no pasa nunca. Dinámico, cambiante, intenso y ahora cuando empiezan con estos días más movimientos, están todos más cansados, más dispersos. Pero ta, disfrutable igual. Todos los años se aprende algo, ellos te están enseñando algo todos los días. Como un año más, es un grupo menos numerosos, mejor en tema de conducta, sin graves problemas entonces es como más llevadero que otros años. (Maestra A, Entrevista individual 2)

Esta maestra relaciona lo dinámico y lo disfrutable, se coloca en un lugar de aprendiz, y resalta aspectos de su clase como la numerosidad y la ausencia de graves problemas como determinantes.

Otra maestra cuenta:

Y mirá, los días de clase, se pasan rápido, no puedo decirte que piense ah cuando terminará el día, porque terminan rápido. (...) Es un grupo chico también con 25, que te permite mucha cosa, que un grupo más grande no te permite. Cuando tenés un grupo de 35, hay cosas que no podés hacer, con un grupo de 25 que son todos relativamente tranquilos, bueno y uno o dos o cinco que son relativamente dominables. Entonces podés hacer actividades fuera, salir, no siempre todo monótono, que sea más divertido, que venir a la escuela no sea una carga ni para mí ni para ellos. Y para mí realmente no es una carga. Y ellos vienen, hay cosas que saben que tienen que venir temprano, que hay cosas que tenemos que cumplir, que tenemos que hacer, y que uno está ahí para ayudarlo, esa es mi función. Y bueno, la idea es que sea lo más entretenido posible.

(...) Entonces hay normas que se tienen que respetar, porque hay normas en todos lados, me parece que sí, si estamos dentro de las normas y las podemos ir manejando, es un día llevadero, agradable que se lleva rápido, que no nos da muchas veces para hacer lo que teníamos planificado porque se nos va el día, o surge algún imprevisto y lo tomamos y lo trabajamos. (...) Eh, bien, en realidad es un grupo de los que he tenido en la escuela, no se si decirte de los mejorcitos, porque todos tienen sus cosas, porque todos tienen niños que son muy agradables y otros niños que te arman caos por otras cosas, o grupos más numerosos o más bulluciosos, pero este es un buen grupo. Pero la verdad que estoy tranquila, trabajo cómoda. (Maestra B, Entrevista individual 2)

Esta maestra expresa en relación a la dinámica de un día de trabajo donde se desprende de este relato una sensación de disfrute, comodidad y tranquilidad en lo laboral asociado a un buen clima grupal, a un reconocimiento de lo que es ser docente de "un buen grupo". La importancia de la cantidad de niños así como el clima grupal son aspectos que vuelven aparecer como factores contribuyentes al disfrute docente.

Por otro lado, otras maestras hacen referencia más a lo agotador de la tarea expresando en relación a como vive su experiencia docente. Observándose que estas experiencias se relacionan a ciertas otredades, y a todo aquello que estas otredades representan y toma carácter de lo “no escolar”. Lo “no escolar”, se concibe desde los planteos de Duschatzky Y Sztulwark (2011, p.54) quienes refieren al desencadenamiento de situaciones que no alcanzamos a pensar y apresar desde el dispositivo instituido. Es por ello que se presentan con apariencia de caos y perplejidad.

Una maestra lo expresa de la siguiente manera:

Maestra E: A veces muy placentero y a veces muy agotador. En una escuela de T.C creo que conviven las dos realidades. A veces muy placentero y a veces muy agotador, resolviendo problemas de conducta que cada vez son más, tengo diez o doce desajustes en un grupo de 29. Los tiempos en T.C siempre está muy organizado, está muy pautado, que es lo que nos hace que no sea tan engorroso las siete horas y media de trabajo.

Entrevistadora: Lo agotador que mencionas, ¿a qué se debe?

Maestra E: Lo agotador pasa por todos los problemas de conducta que hay que resolver, pasa más que nada por ahí, no pasa por atender dificultades de aprendizaje porque más acá más allá se atiende. No pasa por la extensión horaria, porque una ya es grande y está acostumbrada a eso, pasa por el desafío continuo de tener que estar trabajando y a la vez controlando los problemas de conducta que son graves. (Maestra E, Entrevista individual 2)

Aquí se observa otra vez entrelazarse la experiencia docente con las otredades, en este caso aquellas otredades asociadas a las formas de comportamiento y lo denominado “problemas de conducta”, eso que parece agotar a la maestra.

Otro discurso docente también traen esta asociación entre lo agotador y los problemas conductuales de niños/as:

Maestra F: Un día de clase, uf, denso. Denso, este muchas veces trato de en la mañana cuando me levanto temprano, mientras me voy ordenando, mientras voy preparando las cosas para la escuela, que sé yo, digo “bueno mente positiva, “todo va a estar bien”, pero cuando llego todo lo contrario. Pero bueno, lo que hago, digo trato de hacerlo para poder venir. Y Después otra cosa que estoy intentando hacer es desconectarme cuando llego a mi casa, para no seguir enganchada, que es lo que me ha servido hacer para poder continuar. Porque antes seguía muy enganchada o con algún niño o con algo que me pasó en el día puntualmente, y ahora no, trato de cortar, porque sino no podría seguir. Difícil, muy difícil. (...) Yo antiguamente disfrutaba, disfrutaba de mi rol docente, de estar ahí disfrutaba, pero ahora no.

Entrevistadora: ¿Te das cuenta qué aspectos influyen en este no disfrute que mencionas?

Maestra F: Los problemas de conducta me superan, y es un círculo vicioso, porque yo no logro, no quiero utilizar la palabra dominio porque no, pero no logro un clima de trabajo en el que disfrute ni ellos ni disfrute yo, porque de eso se trata.

Yo la estoy pasando mal y ellos la están pasando mal, hay muchos niños con problemas, o voy porque yo me culpa y dice "N": "No te tienes que culpar", pero lo único que consuela, es que los niños que tienen problemas conmigo, también lo tienen en las otras clases, con otros docentes compañeros que tienen otras maneras de ser, que no están pasando por problemas emocionales como los que estoy pasando yo, y, sin embargo, esos niños hacen lo mismo con ellos, viste. (Maestra F, Entrevista individual 2).

Otra vez aquí aparece representada la otredad desbordante como aquella que genera conflictividad y sobrepasan los límites tolerables para la docente, todo aquello que se propone y no se cumple se acumula como frustración y desazón de su quehacer. Donde aquello que desborda lo que el formato escolar propone, también se convierte en desborde emocional para las docentes. Es esa otredad la que queda marcada y colocada en el lugar de desgaste, de desafío, de impotencia y frustración.

Observamos así como la otredad atraviesa esa experiencia sensible docente, y la emocionalidad también aparece como parte del relato de las experiencias. Porque como expresa Maturana (2001) la emoción siempre está ligada a la acción:

Desde un punto de vista biológico, como una disposición corporal dinámica que define los distintos dominios en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción cambia de dominio de acción; la emoción es el sustrato de nuestro comportamiento y premisa fundamental de todo sistema relacional (p.30).

Pensar así las emociones ligadas a las acciones es darle comprensión a las experiencias de las maestras desde esta unión entre la emocionalidad, la afectividad y las prácticas docentes, existiendo una constante retroalimentación entre ellas. Porque como expresa Guerra (2020) y como podemos observar en las experiencias de las maestras, las emociones son parte del acontecimiento escolar y por ende de sus propias vivencias y encuentros con la otredad, porque:

El mundo escolar está lleno de emociones. Emociones de los maestros y de las maestras, emociones de los alumnos y de las alumnas. Emociones que surgen en los encuentros de diverso tipo que se producen en la comunidad escolar. La escuela es un crisol de emociones, un laboratorio en el que se mezclan sentimientos de todo tipo, los de unos y los de otros, dando lugar a nuevas e imprevistas emociones. Es necesario saber reconocerlas en nosotros mismos, saber percibir las en los demás, expresar con intensidad las propias y compartirlas con los demás. Es necesario cultivarlas, no solo saber de ellas. Tanto el aula como la escuela son escenarios propicios para trabajar el mundo emocional. El currículum escolar no puede estar integrado solamente por conocimientos. (Guerra, 2020, p.101)

Veamos en el siguiente apartado las emociones identificadas por este colectivo de maestras en relación a la otredad.

### **Emociones Docentes**

Dar lugar y sentido a las emociones docentes se hace fundamental dado que en el escenario educativo las emociones son parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje que despliegan los/as maestros/as en su experiencia docente. Pensemos en las emociones como Le Breton (2005) lo expresa:

(...) una tonalidad afectiva que se extiende como una mancha de aceite sobre el conjunto del comportamiento y no deja de modificarse en todo momento, cada vez que la relación con el mundo se transforma y los interlocutores cambian. La emoción no es un objeto poseído o que posee, el en sentido del trance de posesión, a un individuo tributario de las particularidades de la especie. En la experiencia afectiva corriente, la emoción o el sentimiento no son jamás un solo color; a menudo están mezclados y, marcados por la ambivalencia, oscilan de una tonalidad a otra. (Le Breton, 2005, p.190)

Si nos abocamos específicamente a reflexionar sobre las emociones que identifican las maestras en su trabajo, vemos que en sus relatos la emoción que aparece con más frecuencia es la alegría, asociada a la diversión, al disfrute, a la sorpresa positiva, vimos también como se nombra el estado de bienestar y tranquilidad.

Una maestra explica:

Yo siento alegría, no me pasa por venir tristeza, no, no siento eso. Siento momentos de alegría, porque te hacen reír, te dicen cualquier pavada y vos tenés que adecuarte a eso. Si, alegría, yo siento alegría de venir a trabajar, la verdad no podría estar de otra manera, sino me tomaría licencia, nunca lo he pensado. (Maestra C, Entrevista 2)

Otra maestra dice:

Este año, en diferencia de otros años, capaz que la palabra admiración, que en años anteriores no me sentía o no me daba cuenta en el trajín de todo el día. Pero este año como que me he logrado sorprender, no solo de la parte curricular sino también de la parte humana que a veces queda cómo media al costado, o es que también este año yo estoy como en un año más particular de mi vida, entonces los logro ver como más niños que son, entonces como que lo disfruto más. (Maestra A, Entrevista 2 )

Esta maestra reconoce sentir admiración por sus estudiantes expresando esta admiración tanto por lo curricular como por lo humano, esta última dimensión que a su entender a veces queda relegada en el trajín escolar.

Otra maestra, expresa que en el trabajo cotidiano suele transitar por muchos estados de ánimo variables, desde el enojo a la diversión. Lo ejemplifica de la siguiente manera:

Maestra B: Tendría que ponerme a pensar. (Pausa) ¿Qué emoción más frecuentemente dices tú? Más tranquila, como uno va cambiando y va madurando, vas cambiando alternativas. Incluso yo estaba hablando con una madre el otro día, que tuve a su hermano en 9 años, ahora la llamaba por “T”, le dije mirá tenemos que hacer esto. Porque el otro hijo quedó repetidor conmigo, y ella estaba muy enojada, muy furiosa, pero ella no era muy presente y realmente el hijo de ella necesitaba repetir. Claro el niño después repitió más adelante, y le fue muy mal en secundaria, y ella tuvo un período de maduración también como madre. Y claro yo le digo tú te darás cuenta que yo no soy la misma maestra que fui con “J”, claro “J” es diferente a “T”, tu eres diferente, y yo soy diferente. Hay cosas que yo me di cuenta que no dan resultado hacerlas, y cuando tu haces algo y te das cuenta después a conciencia, y dices “bueno esto que hice no da resultado, tengo que ir por otro lado”, porque si tú sigues repitiendo los patrones que no te dan resultados, no reflexionas sobre tus cosas, sobre tu propio accionar. Tú puedes mejorar solo si reflexionas sobre él. Ese tipo de cosas te va permitiendo, me parece a mí, mejorar o cambiar, no te digo que sea mejor, que sea diferente.

Entrevistadora: ¿Y eso te genera más tranquilidad en tu trabajo?

Maestra B: A mí me genera más tranquilidad ser consciente en lo que hago. Yo no te agarro una planificación del año anterior, podría hacerlo hace diez años doy tercero, y no lo hago, y no lo hago porque no puedo hacerlo, porque no me sale hacerlo. Porque este grupo es diferente, y yo planifico y hago cosas que no hice el año pasado, y que quizás no hice el año anterior, y capaz voy a hacer otras el año que viene. O sea me voy adecuando al grupo, voy inventando, voy creando con ellos, y a veces surgen cosas que no las tenía planificadas y digo “ah podría trabajar con esto”. Entonces voy por ese lado, con algo que a ellos le guste, entonces a mí me genera

cierta tranquilidad, porque mi función es enseñarles, hacerlo en un ámbito tranquilo, donde se pueda trabajar, que sea agradable. Entonces esa tranquilidad me la genera el tema del trabajo. Yo capaz a lo largo del día paso por muchas situaciones de que me río con ellos, me divierto, porque me vienen a contar cosas que me mato de la risa, también me enojo, pero nunca me enojo tanto, a veces son teatros como para que ellos me vean, no les levanto el tono de voz, trato de no levantarlo porque eso no, si a mí no me gusta que me griten no tengo por qué gritar. Si lo hacía años anteriores, si lo hacía diez años atrás, en ese momento, que pensaba que me daba resultado, después me di cuenta que no iba por ahí.

Así que bueno a lo largo del día me enojo con "c", me enojo con algún otro, me divierto un montón (...) no vengo con pesar, me gusta, yo me divierto, me siento bien. (Maestra B, Entrevista 2)

Esta maestra debe detenerse un instante para conectar con sus emociones, para poder identificar a la misma, para poder darle nombre. Llega a la tranquilidad como estado y narra como a través del tiempo, mediante la reflexión y cambios en sus prácticas, hoy logra sentirte cómoda y tranquila en su trabajo. Presenta así una postura crítica y reflexiva de sus prácticas docentes y sus formas de ser docente en el correr de su labor, donde reconoce que ciertas formas ya no son las que utiliza actualmente, en tanto se identifica cambiando en sus formas de ser y hacer docencia. Al ser referencia a una situación con una mamá y sus hijos, reconoce como se va transformando en la propia experiencia docente, lo que nos recuerda las palabras de Larrosa (2004):

En la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de la experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (p.90)

La maestra puede visualizar y poner en palabras su propia transformación como docente a través del tiempo y en relación a la otredad. Asimismo, para esta maestra es tan importante lo que enseña, las formas de enseñanza, así como los climas en donde se desarrollan los aprendizajes, procurando la tranquilidad y el buen clima de trabajo. Relata a su vez la variabilidad de sus emociones en el trabajo con los/as niños/as, y nos recuerda así lo que dice Maturana como la emoción se vincula con el sistema relacional. Como la emoción siempre está presente en el

encuentro y el vínculo con la otredad en lo escolar, siendo necesaria la capacidad perceptiva docente del estado emocional de los/as niños/as como el de sí mismo.

Algunas maestras también identifican al factor del tiempo y trayecto profesional, recayendo en esto de la transformación que genera la propia experiencia en sí, como una dimensión que brinda mayor confianza y tranquilidad, permitiendo el mayor disfrute de la tarea.

Otra maestra dice al respecto:

Y uno siente, creo que alegría, cuando das la clase, cuando el niño te mira, digo cuando presentas el tema, cuando el niño te miró, tú ya en la mirada de él sabe, si le interesó o no. Creo que con los años de trabajo te emocionas más que al principio. Al principio vas con tantos nervios, con tantas cosas que uno no es tan observador. Observas a ese niño que tiene dificultades y logra un conocimiento y eso te da como una emoción. (Maestra D, Entrevista 2)

La emoción aparece nuevamente en la experiencia docente, siendo que la maestra se reconoce alegre en su tarea y el hecho de encontrar una mirada de respuesta, de reconocimiento de sus estudiantes gratifica a la docente.

Además de nombrar y compartir sobre aquellas emociones que aparecen ligadas a las experiencias docentes, es oportuno también mencionar aspectos traídos por las maestras en las entrevistas sobre el reconocimiento de aquello que aparece como emociones del ámbito personal y del ámbito laboral.

Son dos las maestras que hacen visibles en sus relatos estas dos dimensiones, asociadas a sus experiencias docentes. Una de estas maestras recuerda vivencias relacionadas a su propia infancia y escolarización, y asocia ello a sus sentires de hoy como docente. Veamos lo que explica:

Indignación ante los problemas de conducta. Yo fui criada en escuela de monjas, entonces para mí es difícil, quizás antes cosas que eran comunes en escuela pública que yo era una cosa. Nosotros teníamos la clase de música parados en esa baldosa a baldosa y media otra compañera y así estabas una hora así. Ese tipo de cosas, que yo supongo que los adultos de mi época que fueron a escuela pública eso no lo vivieron. Yo nací y crecí en un colegio así, entonces hubo muchas cosas que me costaron y me cuesta aceptar.

Indignación ante los problemas de conducta, indignación ante la falta de respeto. No tengo adolescentes que me falten el respeto o que me desafíen a mí, sé que en otras escuelas suceden que le hacen frente los maestros, no acá eso no sucede. Yo creo que me ven tan grandota con este vozarrón que dicen “no mejor no nos metemos”. Pero indignación y a

veces lástima, porque a tras de todo eso, a veces hay una carencia que no está resulta. Me parece que a veces la falta de respeto tiene que ver con la carencia. (Maestra E, Entrevista 2)

Esta maestra comienza identificando su sentir e inmediatamente hace el ejercicio de asociarlo y darle sentido a través de su propia historia de vida y experiencia de escolarización. Donde fue construyendo aquellas nociones entre lo permitido y lo no permitido, entre lo admisible y lo inadmisibles. Todo ello constituye a como ella hoy reconoce que se siente ante el trabajo con los/as niños/as cuando se enfrenta a situación de dificultades conductuales.

Aquí aparece aquello que Cejudo y López- Delgado (2017) expresan sobre la importancia de reflexionar sobre las emociones en el ámbito educativo, entendiendo que existen dos motivos principales:

(...) en primer lugar (porque) el proceso educativo implica la interacción entre personas, y en segundo lugar porque la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factor de influencia del autoestima y el bienestar personal y social. (p.30)

Las maestras empiezan a vislumbrar en sus relatos como sus experiencias docentes se ven atravesadas no solo por lo que acontece dentro del ámbito educativo sino que también se dan en relación a sus propias vivencias e identidades personales.

En esta línea de pensamiento, otra maestra cuenta sobre como su sentir laboral se vincula estrechamente con experiencias personales presentes que la atraviesan en su experiencia laboral cotidiana, así lo dice:

En este momento, quiero que terminen las clases, pronto ya, todo el tiempo. A veces me paro y digo bueno es un día, es mi día, no va a volver este día, pero quiero que pase este día. Yo le digo a las chiquilinas, hablo mucho con las chiquilinas, hago un poco de catarsis, que es lo que me ha ayudado, compartir entre nosotras y yo les digo "saben lo que hago para ayudarme psicológicamente, compartimento el día mentalmente, digo bueno empiezo hasta la hora del recreo, bárbaro, pasamos ese tramo, desde la hora del recreo hasta el almuerzo, bárbaro pasamos ese tramo y desde el almuerzo hasta la merienda y la salida. Porque si pienso que tengo que estar siete horas y media acá dentro capaz que ni vengo. Estoy, ojo, ha sido un año, va vengo en realidad con varios años que vengo pasando cosas, mis padres adultos mayores, 2013 falleció mi hermana por cáncer, fue muy difícil, después en el 2017 mi mamá, ahora este año mi papá, entonces como que han sido años cargados emocionalmente

de negatividad, entonces este, cuesta, me cuesta. (...) intento llevarlo lo mejor posible, sé que no es bueno para los niños tampoco, porque no estoy dando lo mejor de mí, supongo que ellos no me verán bien tampoco. Creo que una cosa lleva a la otra y es como un círculo vicioso, donde las energías negativas circulan. Y bueno ta, y lo que me lo hacen llevadero también son esos niños que vengo y siempre están bien. (Maestra F, Entrevista 2)

La maestra F, puede reflexionar sobre lo que le está pasando emocionalmente tanto a nivel personal como profesional, su análisis parece darse mientras cada una de sus palabras hace eco, mientras se escucha expresando lo que ella misma dice. Este relato se acompaña de palabras llenas de angustia, de desborde, de cansancio, de agotamiento, de sufrimiento. Esta maestra desde este sentir habita la escuela, se relaciona con los/as niños/as y hoy no logra disfrutar su trabajo.

En esta experiencia docente podemos visualizar sobre aquello que plantea Casassus (2017) sobre como la práctica profesional docente se encuentra constantemente regulada por conductas emocionales, ya que estamos ante prácticas que se construyen desde lo cognitivo y emocional , y “en tanto que seres humanos, los profesores están siempre bajo la influencia de las emociones” (Casassus, 2017, p.241)

Sin lugar a duda, aquí se evidencia la importancia de esta dimensión afectiva, de la necesidad de entender que las emociones hacen parte de la labor docente, tanto aquellas que constituyen la vida personal como aquellas que se desprenden de la experiencia cotidiana escolar. Porque ellas siempre están en diálogo, en interacción, y porque sabemos que no hay experiencia sin emoción, sin afectación.

Es importante además darle voz a esta dimensión afectiva en lo escolar porque ella atraviesa tanto a las/os maestras/os como a las infancias, y esto puede ser en ocasiones sentires que generan unión, apoyo, compromiso, empatía con las otredades, pero también pueden despertar sentires más desagradables asociados al desborde y desgaste que deberían poder ser reconocidos y validados tanto a nivel personal como institucional-escolar. Porque como expresa Kaplan (2022) “la comprensión de las experiencias sensibles involucradas en los procesos de escolarización, y de aquellos que se sitúan más allá de la escuela, posibilitan reafirmar la centralidad de la afectividad para la construcción de huellas subjetivas” (p.21). Kaplan continúa dicha idea reafirmando que las

emociones son la punta del ovillo que componen el tejido necesario para concretar los procesos complejos e imbricados de enseñar y aprender. Donde las emociones se organizan en dicho escenario escolar como tejido intersubjetivo. Siendo la afectividad constitutiva y génesis de la organización subjetiva que caracteriza los procesos y las prácticas pedagógicas (2022).

Por ello, sin lugar a duda, incluir y considerar la dimensión afectiva y emocional en la educación se hace necesario, porque es parte constitutiva del entramado escolar.

Procesos y tramas intersubjetivas que inmersas en la afectividad también comienzan a producir prácticas docentes ligadas a gratificaciones y/o frustraciones.

### **Gratificaciones Y Frustraciones Docentes**

Explorando sobre este aspecto surge en las entrevistas singulares que todas las maestras valoran y les gusta el trabajo con las infancias, el contacto directo con niños/as, el estar con ellos/as, el apreciar los cambios, el hecho de que aprendan, y también el reconocimiento afectivo.

Mientras que por otro lado identifican de forma categórica y unánime que no les gusta de su rol lo relacionado al papeleo, a las planificaciones plasmadas en papel, y a todo aquello categorizado como “burocrático”. Las maestras entienden que ello le requiere más tiempo del horario de clase, en tanto pasan a ser actividades que deben hacer en sus casas. Sienten que esto les quita tiempo personal, familiar y también tiempo para enfocarse en hacer otras propuestas y actividades más creativas para trabajar en la escuela.

En cuanto a las frustraciones aparecen en las entrevistas respuestas diversas, una de ellas refieren al variante tiempo escolar y las exigencias a nivel de institucionalidad DGEIP, en tanto dos maestras sienten no alcanzarles el tiempo diario para cumplir con todo lo que se proponen o lo que exige la institucionalidad.

Una maestra la explica de la siguiente manera:

Eh, no hacer las cosas a tiempo también me frustra, antes me frustraba más, me sentía peor, ahora ya no, ya lo asumí que voy sobre la fecha, lo entrego. Pero antes me sentía horrible, no corregir los cuadernos por ejemplo, antes me los llevaba a mi casa, los paseaba todo el fin de

semana y no los corregía porque no, y los traía. Ahora viste que desestresé por una cantidad de cosas, bueno los cuadernos vamos corrigiéndolos, si se corrigen, se corrigen, voy corrigiendo a diario, lo fundamental, lo importante es la intervención que yo tengo que hacer. Entonces bueno vamos viendo, no cumplir con ese tipo de cosas, me frustra en cierta medida, pero bueno lo asumo muy bien, lo manejo, no es que me tiro a llorar o digo que frustrada que estoy, no (risas), sigo haciendo otra cosa.

Eso, y a veces puede frustrarme una estrategia que yo pensé que iba a darme más resultado no da, pero nada, la doy vuelta. Si esa no me da, voy por otro lado. Pero no que me frustre que quede mal, no, hay que ir por otro lado, se hace de otra forma y ta. (Maestra B, Entrevista 2)

Esta maestra relata como la concepción del tiempo académico y las exigencias incluidas en el mismo le generaba frustración en su trabajo diario, para lo cual debió ir encontrando y construyendo estrategias personales para hoy no sentirse así ante la falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido.

Otro aspecto que aparece en el relato de la entrevista de la maestra respecto a la frustración refiere a las estrategias de enseñanza, en tanto expresa que en ocasiones se siente frustrada por ciertas estrategias que al ser desarrolladas no le dan resultados.

Otra maestra en relación con la frustración dice:

A veces la falta de tiempo para cumplir con todo en forma en tiempo, yo como que me auto exijo demasiado y no puedo con todas las exigencias. Exigencias que van más allá de la institución esta sobre exigencia es hacia todas las maestras dirección, todo. (Maestra A, Entrevista 2)

La maestra agrega al respecto otra dimensión que relaciona con la frustración:

También el tema de no saber qué hacer con determinados niños, eso de los trastornos, entonces estaría bueno una capacitación, pero también tiene que ser de otra forma, como que nos faltan horas del día para poder hacer todo eso.

Eso sí, porque tener un niño en la clase que yo no sepa qué hacer con él, es difícil. (Maestra A, Entrevista 2)

Otra maestra se une a la frustración que le genera la situación de niños/as que necesitan atención en salud mental, pero dirige esta frustración hacia sus experiencias con las familias. En tanto le genera frustración que en situaciones de niños/as con problemáticas y necesitados de atención, las familias no colaboren y no activen ni sostengan las atenciones en salud:

No sé si la palabra es que me frustre, pero las familias, la poca colaboración que vos encontrás en las familias, eso. De niños sabés que lo necesitan y que vos llegaste al punto ya, niños que necesitan un psicólogo, un psiquiatra, alguien, alguien que lo ayude. Porque vos sabés que va hasta ahí y te rompe los ojos, y vos llamas a los padres y sabes que no te dan bolilla. Tengo un niño por ejemplo que tendría que ir, y estamos esperando con "E" a la madre, que va a venir un jueves y no viene más. Y vos le escribís y te responde si gracias si. Entonces llega un momento que vos te decías ¿qué voy a hacer con ese niño? Porque vos hiciste todo lo humanamente posible, el niño hizo todo lo que está a su alcance, entonces ¿quiénes son los responsables? Las familias. Hay familias que sí claro, pero estamos hablando de casos puntuales, que no, que ellos creen que con mandarlos a la escuela ya está, y a veces no porque ese niño hay que prepararlo para la vida. Entonces te frustra, no sé si la palabra es esa, pero te indigna como no pueden ocuparse de sus hijos. (Maestra C, Entrevista 2)

Mientras que en lo referido a las gratificaciones fueron heterogéneas las respuestas, apareciendo gratificaciones ligadas a las siguientes dimensiones:

La gratificación de los vínculos y el reconocimiento: la valoración positiva de los vínculos entre maestra-estudiantes, maestras-maestras, maestras familias. Un ejemplo de ello, relata la siguiente docente "Sí, si el reconocimiento de ellos , de sus familias, el cariño que recibo, así como por un lado está el rezongo, por otro lado está ese vínculo que es precioso" (Maestra E, Entrevista 2)

Esta maestra refleja como es gratificante para ella el sentirse reconocida, recibir cariño y la importancia del vínculo, donde lo afectivo cobra valor como gratificación en su rol.

Otras maestras plantean como gratificación el lograr trabajar en un buen clima grupal mediado por los acuerdos de convivencia:

Y me gratifica por ejemplo que yo puedo salir del salón y vuelvo y estén todos trabajando, viste, es decir ya vengo, y salgo y regreso y tú no dices si yo estoy o no estoy dentro del salón, No digo todo el tiempo, obviamente son niños, pero esa independencia que ellos tienen ese clima que se genera que no importa si estoy o no estoy. (...) O que vayan a una clase y se porten bien, que vayan con Marcelo y Marcelo te dice - Pah buenísimo se portaron bárbaro hoy, eso está bueno. (Maestra B, Entrevista 2)

Otra maestra plantea la gratificación asociada a los logros y superación académica de los/as niños/as:

Y sí, cuando tú te vas que el niño realmente hizo la tarea y terminó contento. Terminó contento de parte de él, porque uno lo va incentivando ¿viste?, el niño que es tímido y le cuesta expresarse verbalmente, y bueno uno lo va incentivando, le va dando oportunidades de manifestarse de a poquito, y entonces el día que vos llegás y preguntas algo y el niño participa espontáneamente levanta la mano y participa, ya. Y bueno siempre tratarlo muy bien, con esa palabra para arriba. (Maestra D, Entrevista 2)

Podemos observar que en su totalidad aquello que aparece como gratificante tiene que ver con lo vincular en las diferentes esferas que hacen al trabajo docente. Otro ejemplo de ello:

Sí, o yo estoy muy positiva, al nivel personal el encuentro con las compañeras sí, que estamos para apoyarnos, eso es lindo, no en todas las escuelas se logra, y acá sí.

A nivel niños, la respuesta de ellos que siempre está con la mejor onda cuando entran, que voy a hacer hoy, siempre estarán con esa expectativa que también te exige que tú vengas todos los días con algo nuevo y eso está bueno. A nivel de autoridades, también por ahora todo está bien, como que te dan fuerzas para seguir, “estamos haciéndolo bien hay que hacerlo mejor”. Me siento valorada.

Y en tema familia, lo mismo, si hay algún padre que tiene duda o algo, lo dialogamos, que se ha logrado esa comunicación fluida que está buena también. (Maestra A, Entrevista 2)

De esta manera observamos un colectivo docente que en su amplia mayoría identifica vivir experiencias docentes gratificantes que dan lugar a la aparición de emociones como la alegría, el disfrute, la tranquilidad en el cotidiano escolar. Asociadas a los buenos climas de trabajo, al reconocimiento, a la afectividad, a lo vincular y los éxitos curriculares.

Aun así, en menor medida también hay maestras que expresan el otro lado de la experiencia docente más asociado al desgaste laboral, a la dificultad, al agotamiento, a la indignación y al no disfrute.

Lo interesante como analizador es que tanto para aquellas maestras que identifican experiencias gratificantes, como para la maestra que define su experiencia docente como “a veces placentera y a veces agotadora”, y la docente que actualmente no se encuentra logrando disfrutar la tarea, todas coinciden en la importancia de trabajar en buenos climas de convivencia, siendo las dificultades conductuales de los/as niños/as un factor que para todas genera alteración y frustración. Una dimensión referencial e individual que identifica y señala a sujetos únicos niños-niñas como causantes de esta situación por ser portador de ese tipo de conducta. Esta dimensión fue identificada por todas las maestras como causante de malestar de forma general.

Mientras que dimensiones relacionadas a los tiempos pedagógicos, las exigencias de la institucionalidad, las estrategias de aprendizaje y el vínculo con las familias, fueron dimensiones particulares identificadas como frustrantes por algunas maestras, mientras que por otras no.

Por lo cual podemos visibilizar atravesamiento de la experiencia docente por la otredad, donde el vínculo y reconocimiento de las otredades marcan las experiencias, siendo el malestar docente de este colectivo asociado al malestar y desgaste que provocan aquellas otredades mencionadas acá como otredades desbordantes.

Si bien se reconocen otros aspectos como factores puntuales, lo que desborda de forma global cobra sentido individual sobre dichas otredades.

Otro aspecto a destacar es que las emociones aparecieron ligadas en el relato de todas las experiencias docentes, lo paradójico fue que cuando se exploró puntualmente sobre esta dimensión generaba una pausa, un tiempo de respuesta, parecía algo extraño estar hablando directamente sobre este aspecto emocional. Cómo si a veces la educación fuese pensada lejos de esta dimensión.

Podemos reflexionar en torno a como las experiencias docentes se entrelazan con la otredad, al decir de Levinas "Cada hombre es la huella del otro", y así las experiencias docentes quedan marcadas por la huella de la presencia del otro en el entramado vincular de lo escolar.

De esta manera tanto las maestras como las infancias que habitan el escenario educativo se convierten en sujetos de experiencias que van produciendo subjetividades e historias de lo escolar donde la dimensión vincular y afectiva son parte.

Para Larrosa (2000) pensando en términos de experiencia se pueden reconocer tres tipos de sujetos de la experiencia, ahondaremos sobre ellos, para pensar así al maestro/a desde ese lugar.

El primer sujeto de la experiencia que reconoce, corresponde al sujeto del reconocimiento. Este sujeto del reconocimiento es el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, el que entiende lo que sale al encuentro a partir de lo que él quiere, de lo que imagina, de lo que sabe, de lo que necesita, de lo que desea o lo que espera.

El segundo sujeto es el sujeto de la apropiación, es el que devora todo aquello con lo que se encuentra convirtiéndolo en algo a su medida.

Mientras que el tercer sujeto, es el sujeto de la experiencia aquel que según Larrosa (2000) sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a dejarse tumbar y arrastrar por aquello que sale

al encuentro. Ya que el sujeto de la experiencia es aquel que se dispone a transformarse en una dirección desconocida.

Pensar en estas tres categorías nos hace reflexionar en torno a que en el escenario educativo el sujeto que más aparece está asociado a un sujeto del reconocimiento y de la apropiación. En tanto se puede observar como algunas maestras tienden al reconocimiento del otro a partir de su propia mismidad, a partir de sus propios deseos, expectativas y necesidades, y como cuando ello no pasa, o no es posible, aparece el agotamiento, la frustración, la angustia.

Mientras que también podemos pensar en el sujeto de la apropiación reflejado en las docentes, en tanto a lo que la escuela y su adoctrinamiento refiere. Siendo que en ocasiones para las maestras la gratificación y lo placentero tiene que ver con lograr que la otredad dé respuesta a la forma escolar con todas sus normas, dando respuesta a sus propias representaciones y sentidos de lo escolar.

Hacer visibles estas experiencias docentes, identificando emociones, gratificaciones y frustraciones en su labor, es entender como la experiencia docente se compone de todo ello y como influye en la atribución de los sentidos subjetivos sobre la otredad, y en la construcción de las formas de ser docente. Porque es este maestro/a sujeto de experiencia quien va construyendo en su labor diaria su propia posición docente y vínculo con la otredad, tanto de forma singular como colectiva.

### **Posiciones Docentes**

Esta tesis se plantea pensar las formas de ser docente desde el concepto de posiciones docentes que según Southwell y Vassiliades (2014):

Se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (p.3)

De esta manera, según lo expresan Barreiro, Rodríguez y Stevenazzi (2020) las posiciones docentes son siempre posiciones discursivas, las cuales se construyen en el entramado de prácticas de disputa y articulación de sentidos sobre la propia tarea educativa.

Desde este encuadre la construcción de la posición docente implica las formas de sensibilidad y los modos en que los maestros/as se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan a diario. Así también se compone por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, despliegan su tarea de enseñanza y configuran vínculos que no se encuentran previamente establecidos, sino que se construyen en la relación (Southwell y Vassiliades, 2014).

Por esto se entiende a dicha categoría de posiciones docentes como aquella que se construye desde la relación, otorgando un sentido a las prácticas educativas que no puede ser definido a priori. En tanto siempre las posiciones docentes se constituyen y fundan a partir de la relación con la cultura, con el saber y con el sujeto de la educación, en el contexto de determinadas condiciones materiales, dinámicas organizacionales y diseños curriculares (Barreiro, Rodríguez y Stevenazzi, 2020).

En la tesis se pretende reflexionar sobre las posiciones docentes en relación a su experiencia y la otredad, dentro de este contexto relacional, y pensando las posiciones docentes en forma colectiva. Observándose un colectivo de maestras bastante arraigado a la institución, con sentimientos de pertenencia a la misma y largas trayectorias compartidas. Las maestras entre sí expresan tener buen vínculo y ser esto un factor gratificante de su trabajo.

En torno a sus experiencias y posiciones docentes se observa un colectivo que tiene una amplia mayoría de sus maestras que trabajan desde una posición de disfrute, tranquilidad y comodidad. Se denota un gran conocimiento de la institución, así como de la población infantil y familiar. Las maestras tienen una apropiación de la escuela, de sus alumnos/as y de la currícula, cabe resaltar que muchas maestras se mantienen enseñando en el mismo grado desde ya varios años.

En las instancias de entrevistas y taller con las maestras se pudo ir develando como las maestras tienen una importante cohesión grupal, de sentirse parte del colectivo docente, desde un lazo afectivo y de convivencia cotidiana que las une, donde el colectivo docente tiene una importancia simbólica y tangible de relevancia para las maestras.

La mayoría de las maestras valoran el disfrute, la tranquilidad y conformidad como aspectos importantes que configuran y desarrollan su rol. Hay dos maestras del colectivo quienes parecen tener una posición docente más marcada por el desgaste y agotamiento.

Un aspecto que llama la atención porque aparece en forma transversal en todos los relatos docentes y sentires, es la dificultad y frustración que genera el trabajo con ciertas otredades. Que deja a la vista una posición docente colectiva que tiende a generar un proceso de diferenciación entre las infancias. Existiendo una mirada hacia las infancias que posiciona a ciertas otredades y sus formas de habitar el escenario educativo, como causantes de ciertos malestares. Una posición docente que coloca a ciertas otredades en un lugar de peligro, de incomodidad, de incomprendibilidad, y por lo tanto, al docente en cierto lugar de disconformidad, dándose una separación del nosotros entre el yo y el ellos-as.

Podemos reflexionar de esta manera como dicha posición parte de las propias experiencias de las maestras y su vinculación con la otredad, en tanto existe una tendencia a resignificar sus propias experiencias docentes en relación a la otredad, y en construir a partir de ello su posición. Un posicionamiento que muestra una fuerte impronta de las maestras de concebir al otro desde las nociones de bien o mal, de normal o no, entre otras. Sentidos sobre las otredades sustentados en la idea de la otredad radical y absoluta. Existiendo un desplazamiento y proyección de los propios sentires y pensamientos conscientes e inconscientes docentes hacia dichas otredades.

Un posicionamiento docente que parece estar muy asociado a la idea de poder, de saber, donde el docente como portador del conocimiento es quien tiene el deber y la obligación de educar a las masas. Un quehacer docente muy vinculado a los principios de una sociedad disciplinar desde un paradigma foucaultiano (Foucault, 1975). Siendo la experiencia docente y la posición de las maestras determinadas en gran medida por el cumplimiento personal e institucional de este poder disciplinar. Aspecto que tiene consonancia con los aportes de Southwell y Vassiliades (2014) quienes comprenden a los docentes como condensadores de historicidad, en la medida que los docentes y directores se apropian de las significaciones puestas a circular por la discursividad oficial de modo

muy diverso “en el marco de la construcción de posiciones que en ocasiones implica su reformulación, resistencia o bien el refuerzo de alguno de sus elementos” (p.17).

Por ello también cabe mencionar que este posicionar docente analizado parece dar respuesta a un paradigma positivista, relacionado con lo que Morin describe como paradigma de la simplicidad. En tanto en ocasiones parecen verse reducidas las vastas complejidades de las infancias y sus múltiples formas de habitar lo escolar a causas únicas, absolutas, pensamientos lineales, o ideas acabadas. Donde los sentidos atribuidos a la otredad por el colectivo docente de maestras pareciera poco hablar de la alteridad y quedar en ocasiones reducido a categorías entre lo esperable y normal en lo escolar, y todo aquello que no adhiere y encierra dicha categoría.

Morin (1990) como contrapartida a esta forma de concebir la realidad y al conocimiento entiende necesario desarrollar un pensamiento y paradigma de la complejidad, en tanto dice:

(...) la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad. (p.22)

De esta manera el autor propone un pensamiento complejo que supere a los pensamientos disgregados, en tanto plantea un conocimiento multidimensional, que reconoce desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible. Najmanovich (2002) complementa este pensar de la siguiente manera:

El desafío de la contemporaneidad es el de la convivencia con la incertidumbre y la diversidad. Para aceptar este reto el pensamiento complejo no puede restringirse, admitir fronteras infranqueables o métodos a-priori. Es preciso saltar las alambradas conceptuales creadas por las disciplinas modernas - regidas por la pretensión metódica - y abrir un espacio de pensamiento multidimensional capaz de producir sentidos ricos y fértiles, pero no garantizados ni absolutos. (2002, p.4)

Donde no hay saberes garantizados ni absolutos en un mundo que emerge en la interacción multidimensional de los sujetos con su ambiente. Ya que pare este enfoque de la complejidad el

sujeto, y por ende los sentidos que atribuimos al mismo distan de concebir al sujeto meramente como un individuo, sino que:

(...) el sujeto no es meramente un individuo, es decir un átomo social, ni una sumatoria de células que forman un aparato mecánico, sino que es una “unidad heterogénea” y abierta al intercambio. El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional. (Najmanovich, 2001, p.110)

Es por ello que nuevamente se reafirma la importancia de análisis y reflexión en torno a la atribución de sentidos a la otredad en el campo educativo y las posiciones docentes en relación a esto cuando queremos construir una educación justa y democrática. Porque aquella mirada y forma de vincular docente con la otredad, siempre guarda relación con las propias experiencias docentes, y con sus posiciones colectivas vinculadas al sujeto de la educación.

Ante lo expuesto y analizado, es importante aclarar que la idea de posiciones docentes con la que se viene trabajando en la tesis implica “considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente” (Southwell y Vassiliades, 2014,p.18). Por ende no es el objetivo de esta tesis generalizar una posición docente colectiva única, pero si es pertinente describir que en este colectivo de maestras de la escuela, parece configurarse un posicionar docente mayoritario que consensúa con esta forma de percibir y concebir a la otredad, desde un modelo disciplinar, configurando la experiencia de las maestras, como sujetos de reconocimiento y apropiación. Sustentado en un paradigma que dista del pensamiento complejo.

Aun así, se pretende recordar que dichas posiciones docentes son expresadas como la foto del momento, como aquello que se pudo observar en el tiempo que duró el trabajo de campo y que habite la escuela desde un mirar curioso. Se reconoce el poder analizar las posiciones docentes como construcción, como movimiento, como ello que se presenta hoy, pero que está en plena transformación. Donde las posiciones docentes sobre la otredad pueden ser reconfiguradas y

restablecidas desde el colectivo, ante una postura de apertura hacia la reflexión de sus propios sentidos y experiencias.

Quizás, reafirmar la importancia de la experiencia y la emocionalidad en la educación, y para cada maestra, pueda contribuir a reflexionar sobre los sentidos atribuidos a las otredades en el acontecimiento escolar. Donde este colectivo docente pueda desde sus múltiples potencialidades recordar aquel decir de Freire (1997), "El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentra permanentemente disponible para repensar lo pensado y revisar sus posiciones" (p.28).

### **Necesidades Y Desafíos Para Las Maestras De Hoy**

#### ***"No estamos preparadas"***

Como forma de continuar reflexionando sobre las experiencias y posiciones de las maestras en relación con la otredad este apartado pone en cuestión las necesidades y desafíos identificados por las maestras. Partiendo del entendido que identificar y enunciar aquello que pienso-siento que necesito o necesitaría facilita el ejercicio introspectivo entre lo reflexivo y la acción, posibilitando un camino a trazar, entre aquello que necesito, que puede ser sentido-pensado, y aquello que puedo materializar.

Tallaferro y Dilia (2012) expresa al respecto:

En la extensa experiencia del aprendizaje y la enseñanza, la transformación del saber del profesor le facilita la tarea de volver sobre sí mismo. Al retornar a sí, el profesor reflexiona su hacer y decir, toma distancia y, en un acto de comprensión, se devela a sí mismo y a su saber, consciente de que este es consecuencia del momento histórico en el que vive y de su experiencia. Al retornar a sí puede entonces alcanzar cierta altura y desde lo humano emprender con sus alumnos el diálogo de saberes con prudencia, paciencia y tacto. (p. 116)

Desde el entendido de la importancia autorreflexiva del docente y su capacidad de volver a sí como manera de análisis de sus propias prácticas, se indagó en los espacios de entrevistas individuales sobre aquello que las maestras identifican como necesidades y desafíos en su trabajo con las infancias. Del relato de las docentes se desprende:

Entrevistadora: ¿Consideras que el trabajo docente con las infancias conlleva desafíos?

Maestra A: Y nada, nos exigen, o nos están pidiendo de todos lados cambiar la educación, pero por más que tengamos un programa nuevo, y toda la reforma educativa, lo que las vamos a llevar adelante somos nosotros, entonces tenemos una responsabilidad enorme, y que a veces, me parece que no la podemos llevar de la mejor manera por falta de tiempo, o cantidad de alumnos, una cantidad de alumnos que no te permite la famosa calidad, donde tú puedas atender realmente a cada niño como se lo merece. Te ponen en un salón 40 muchachos, imposible.

Entrevistadora: A partir de esto que me mencionas ¿qué consideras que necesitas hoy para fortalecer tu tarea docente?

Maestra A: Tiempo. No sé cómo, no sé cómo organizarlo, no tengo, no puedo aportar, pero tiempo sí. Porque creo que dentro de cada una está lo de capacitarse para ir mejorando, y que el cambio es necesario, y todo lo que sabemos, el tema es que el tiempo en T.C., donde siete horas y media y después te quedan un montón de cosas para hacer en tu casa, y eso después pasa factura. (Maestra A, Entrevista 2)

La maestra A, reflexiona sobre su propia práctica profesional y sobre las posibilidades de su rol expresando sentir que necesita un cambio en relación al tiempo en la escuela y la organización y exigencias impuestas en el mismo. Asimismo, reconoce que la capacitación también sería algo necesario para los/as docentes aunque entiende al tiempo como un factor que obstaculiza esto, ya que no están contemplados los tiempos formativos en el horario laboral.

Por otra parte, de forma reiterada aparece identificado como necesidad para las maestras el apoyo de profesionales como psicólogos en la educación, y en menor medida también se reclama la figura de maestros de apoyo, y trabajador social. Expresan la necesidad de que la escuela cuente con dichos profesionales por dos grandes motivos:

En primer lugar, se desprende del discurso docente la necesidad de otros profesionales de la salud y del ámbito social en la escuela ante las características que presentan las infancias actuales. Aquí se mencionan las diferentes particularidades, patologías, síndrome, situaciones familiares difíciles, familias nucleares no tradicionales, como motivos para la necesidad de apoyo a niños/as. Además de situaciones de crisis o ataques de niños/as en las aulas, y el sentir docente de no estar

preparadas para ello. Esto surge casi como una voz al unísono, donde si bien todas las maestras lo expresaron de forma singular y desde sus propias vivencias, fue un sentir colectivo.

Por otro lado, en menor medida, algunas docentes reflexionan que el acompañamiento psicológico es necesario como sostén y apoyo al rol docente, en tanto identifican un debilitamiento en la salud mental y emocional del docente, producto de las complejidades que conlleva la profesión.

Veamos ejemplos:

Entrevistadora: ¿Consideras que el trabajo docente con las infancias conlleva desafíos?

Maestra B: Ah hoy en día no terminar en el psiquiátrico sería uno, en el Vilardebó, quizás uno privado decimos siempre (risas).

Pero, me parece que los maestros en general, quizás el mayor desafío que tienen hoy es tener tanta diversidad entre un salón. Porque en la época quizás que nosotros éramos chicos no se veía tanta diversidad, existía, pero como que se homogeneiza todo y bueno ta, el maestro enseñaba, era más tranquilo el trabajo del maestro en ese entonces, ¿no? Los niños eran menos bulliciosos también. Hoy en día los niños tienen una visión del mundo muy diferente a la que teníamos nosotros antes, tiene acceso a las redes, acceso a internet, acceso a celulares, familias totalmente diferentes a las que nosotros conocimos como familias nucleares. Hoy en día, hijos de varios matrimonios, familias que han pasado por varios padres. Cosas que ya existían pero me parece que ahora con más cantidad, entonces de 25 niños tenés de todo lo que te puedas imaginar, entonces trabajar en esa diversidad y respetar la diversidad de cada uno a mí me parece que es complicado. Tenés que pensarla, tenés que pararte desde ahí, no homogeneizar, no llevar nuestros propios tabúes a la clase, porque a veces nosotros mismos los tenemos. (...) Eso es una, más allá de las dificultades de aprendizaje, que hoy en día hay síndrome de todo, porque hay Déficit atencional, hay asperger, hay autismo, hay grados de autismo, hay déficit con hiperactividad, sin hiperactividad, hay síndrome de esto, síndrome de aquello, la dislalia, la dislexia, la discalculia, y vos te parás y decís ¿cómo hago para enseñarles a tanta diversidad? y vos tenés que tener una planificación donde medianamente puedas contemplarlos a todos. Porque a mí tampoco me parece que respetes la diversidad del otro si vos hacés una planificación totalmente diferente. Entonces yo trato, me parece a mí, que si vos estás en un tema, si vos estás trabajando con numeración, todos están trabajando eso, capaz esté con otro dominio, quizás este con otra numeración, más compleja y aquel más fácil, pero dentro del mismo tema, porque sino está discriminando a ese niño, que quizás lo maneja diferente. Entonces ahí me parece, que el trabajo de manejar la diversidad sin herir susceptibilidades, eso me parece que es lo más complejo.

Entrevistadora: Mencionaste aspectos sobre la diversidad de las infancias, así como cambios que atraviesan a las infancias, sus formas de ser y expresarse, sus realidades familiares y las distintas formas de familias actuales, mencionaste una gama amplia también de diagnósticos

de síndromes. Ante toda esta realidad que se hace presente en las aulas, como maestra, ¿qué consideras que necesitas hoy, que sería de ayuda para la tarea de enseñar?

Maestra B: Y mirá creo que psicólogos en la escuela sería fundamental. (Maestra B, Entrevista 2)

La maestra B, comienza su respuesta entre risas, dejando entender que quizás el mayor desafío para los/las maestros/as tiene relación con el cuidado de la salud mental. En seguida se dispone a hacer un análisis de como ha cambiado la población infantil y trae a colación como la diversidad atraviesa las aulas y a la escuela. Expresa que las formas de habitar y ver de los/as niños/as el mundo es diferente, así como el acceso y uso a la tecnología, cambios a nivel de formatos familiares y aumento de diagnósticos y síndromes en las aulas. Aparece allí tímidamente como un afán, la necesidad de la maestra de poder trabajar con todo ello, habilitando la libertad de expresión y no tendiendo a la homogeneización.

La maestra reflexiona también sobre como intenta adecuarse a estas nuevas infancias, muestra como varía su forma de enseñar, pero también solapadamente parece sentir cierta cautela y cuestionamiento sobre si lo hace de la forma correcta o si eso puede generar daños. Atraviesa su relato muchos aspectos que quizás están en auge al pensar en educación, y que refiere a cuáles y cómo son las infancias que hoy habitan las instituciones educativas. Instituciones educativas que en gran medida siguen siendo y reproduciendo los mismos formatos e ideales con las que fueron fundadas. Para ella, el mayor desafío radica en el trabajo con ciertas infancias y la salud mental docente. Donde gran parte de su relato se centra en las infancias de hoy, pero también comienza a referir cuestiones que hacen a su tarea de enseñar.

Por otro lado, otra maestra expresa:

Entrevistadora ¿Desde tu lugar de maestra, qué consideras necesario para tu rol, qué es aquello que sientes que necesitas para la tarea de educar?

Maestra C: Psicólogos, sí, yo creo que ayudaría mucho, en esta escuela, yo me estoy ubicando en mi lugar, creo que me ayudaría, un equipo técnico por escuela. Porque a veces a vos te pasa algo con un gurí, un ataque que tiene, que me ha pasado, que vos te das cuenta y

a veces vos informás a la directora, y mientras Elena llama y hace todo un papeleo, se demora tiempo. No sé estaría bueno, me gustaría que hubiera alguien, capaz que los cinco días no, estoy pidiendo mucho, pero dos días, que vos digas lunes, martes está esa persona acá, entonces el gurí capaz no demora dos semanas, demora menos en que lo atiendan, yo que sé cinco días, y por ahí vos vas buscándole la vuelta.

Porque a veces nosotros nos damos cuenta cuando un niño está para un psicólogo cuando hacen una escena o tienen un ataque o algo, pero a veces no hacen nada y también, vos te das cuenta que ese niño necesita ayuda. Si los padres se separaron, y ese niño vive todo el día llorando, que no te dice nada o tú no lo ves, pero lo sabes que está llorando, vos te das cuenta que por ahí ese niño necesita hablar con alguien que no seas vos. Capaz que necesita hablar con alguien que vea la historia de afuera, a mí me parece que eso estaría bueno. (Maestra C, Entrevista 2)

Aquí aparece la necesidad del psicólogo como una figura deseante, posicionada en el lugar de figura complementaria al rol docente. Allí en la figura del psicólogo se proyectan todas las fantasías y deseos de esta maestra quien atribuye al rol del psicólogo otras posibilidades de las cuales el maestro parece no tener o no poseer desde su rol y en el vínculo con el estudiante.

En la misma línea de pensamiento, otra maestra manifiesta:

Entrevistadora: ¿Cómo maestra, qué consideras que necesitas hoy para el trabajo con las infancias?

Maestra E: Apoyo psicológico, estamos teniendo alumnos con diferentes particularidades que no estamos preparadas para eso. De hecho los que egresamos ya salimos sin formación en tecnología porque no existía, eso fue un desafío impresionante, impresionante. En extremo que llegó 2016 y yo me puse como meta como sea aprender a planificar online en CREA, cosa que ni ahí, yo no me despegaba de mi cuadernola. Ese tipo de cosas que hubo que adaptarse, pero a eso nos pudimos adaptar solos, pero yo creo que un apoyo psicológico sin duda. Tener por ahí estos espacios de intercambio donde poder hablar de esos casos que nos superan y nos hacen sentir impotentes frente a un grupo, a un niño. Yo voy a ser muy ambiciosa, un equipo multidisciplinario que por ahí pueda tener dos o tres instituciones, no voy a ser tan egoísta y pedir que esté solo acá, para mí sería suma sumamente productivo y créeme, que esa psicóloga que estuviera o ese equipo multidisciplinario, créeme que estaría con los tiempos superacotados de todo lo que hay para resolver. Para mí sería super beneficioso para todos, porque realmente uno, a veces como que nos notamos como sobreexigidos, porque no es solo lo curricular sino lo vincular también, más todo lo que tiene que ver con documentación. Un psicólogo por institución, sería bueno, palabras mayores.

Entrevistadora: ¿Consideras que el trabajo docente con las infancias conlleva desafíos?

Maestra E: Sí, trabajar en un entorno tan conflictivo, para el que no fuimos formadas. Si te lo tuviera que resumir te lo resumí así. A veces miro, cuando estoy muy muy desesperada me siento y los cuento, y claro cuento a ver quienes cuentan con padre y madre y que tienen una relación armónica no hay más de seis o siete. Una dificultad enorme y bueno, a eso hay que hacerle frente, con eso hay que trabajar y para eso no fuimos formadas. Y a veces, te digo que el peso curricular como que pierde importancia porque hay cosas que son mucho más urgentes, que hay que atender, también me pasa. Y yo soy , de las que eran así, encasilladas en lo curricular. Ahora si no haces recorte, es imposible con toda la problemática que tenemos poder abordar todos los contenidos que te sugieren en el año, es imposible.

Entrevistadora: ¿Y esto cómo es para ti?

Maestra E: He tenido que ir adaptándome, primero como que corría, me estresaba, y ahora ya no. Hay contenidos que ya veo que son imposibles de abarcar y bueno forman parte del recorte que hago. (Maestra E, Entrevista 2)

La maestra E, se suma a las maestras del colectivo docente que conciben como necesidad el apoyo de equipos multidisciplinares en la escuela, haciendo referencia a ciertas características y realidades de los/as niños/as que sobrepasa lo que desde su rol puede abarcar. Porque parece que las infancias representan realidades y dificultades para las que no fue formada. La maestra menciona tres aspectos importantes que refieren a la enseñanza, lo curricular, lo vincular y lo administrativo. Esta docente pareciera sentirse más fortalecida en el aspecto de lo curricular, y mayormente desbordada por lo vincular y conductual.

Reflexionando sobre la experiencia docente y aquello que identifican como necesidad en su tarea de educar podemos analizar el sentir docente desde los aportes de García (2011), quien nos dice que el rol de los maestros vive un proceso de transformación porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades y de exigencias a las que se encuentran sometidos.

Hoy en día la docencia implica una multiplicidad de funciones que desde la institución escuela y también desde la sociedad, y las familias, se le exige desempeñar al maestro, lo que provoca una ambigüedad del rol y también malestar. Siendo en este escenario que el docente desarrolla su práctica profesional desde lugares de incertidumbre, sentimientos de evaluación y exigencias que le causan malestar. Todo ello parece hacer aparecer en las maestras sentimientos y emociones que ligado a los sentidos atribuidos a cierta población infantil desestabilizan sus prácticas,

generando miedo, desesperación, inseguridad e inquietud. Ante esto, aparece el reclamo de ayuda y sostén por parte de otros profesionales.

Otra maestra hace referencia a ello ejemplificando la carga simbólica de la tarea docente, desde la imagen de la mochila, así lo expresa:

Entrevistadora: ¿Cuáles consideras que son los desafíos con los que se enfrentan hoy las maestras en el trabajo con las infancias?

Maestra G: Los problemas conductuales, los problemas conductuales que no tenemos respuestas, porque si empezamos un trabajo con salud pública, pero a veces ese trabajo demora un año y pico, mientras le dan fecha, mientras logramos que se atienda, mientras haga dos o tres sesiones con la persona que lo va a atender, quién sigue y quien tiene la obligación de atender a ese niño, porque es obligación que ese niño esté en la escuela, no importa su problemática, es el maestro en la escuela. Entonces ¿qué pasa? Llega un momento que la situación desborda dentro del aula, en desmedro de los demás, porque los otros niños también tienen derecho a aprender, y si tenemos niños con patologías conductuales severas, severas, sin un tratamiento o con un seguimiento por parte del director y del maestro si le dan el remedio o no le dan el remedio. Que en la mayoría de los casos hay negligencias por parte de las familias, que no le dan el remedio, que los niños no toma, o que la mamá se olvidó de darle, o que se le terminó el remedio, que le demora un mes en volver a darle, entonces ahí se hace un desfasaje, un descontrol total que va de las familias, que no va de la escuela. Entonces esa mochila también la lleva el maestro. (...)

Esto ha aumentado, hay muchos más, nosotros hace unos años hicimos un porcentaje de niños que tenemos en esas situaciones, y si bien ahora la matrícula de niños que tenemos ha bajado, la cantidad de niños con problemáticas diferentes va en aumento, y nosotros creemos que a veces los padres la mayoría no lo llevan. Por ejemplo tiene foniatra dentro de seis meses, y llega la fecha y no lo llevan, entonces se perdió, entonces pasan seis meses más y se volvió a perder. El control pediátrico, el control pediátrico el director no debería andar atrás de eso, y sin embargo yo tengo niños que han perdido el control pediátrico tres veces, ¿y qué hace el sistema con eso? Yo no lo puedo solucionar, ¿qué hace el sistema si la madre no lo lleva al control pediátrico? Lo ayuda, gestiona, vuelve a sacarle hora, eso está pesando en las escuelas y da muchos trabajos. (Maestra G, entrevista 1)

Aquí los desafíos parecen estar en el sostener, en el contener, en el brindarle la posibilidad de educabilidad a aquellos niños/as que necesitan de atenciones especiales y no las obtienen. Aquí aparece un sentir de soledad ante los/as maestros/as que buscan ayuda y no parecen encontrarlas en los tiempos y en las medidas necesarias, ni por parte de las familias ni de las instituciones. Parece que todo ello se vuelve carga y malestar para las maestras.

Otra vez la mirada docente parece dirigirse hacia él afuera, sin profundizar sobre el propio proceso de enseñanza. Porque pareciera que lo que acontece en la escuela con ciertos niños/as que presentan determinadas características anulan la mera posibilidad del ejercicio de reflexión sobre la práctica docente. Y esto no quiere decir que se considere que la escuela no reflexiona sobre sus modalidades de enseñanza y las formas de aprendizaje actuales, porque sería afirmar y generalizar algo muy devastador, pero sí abro la interrogante ¿existe una posición docente que tiende a pensar las formas de aprendizaje de la otredad infantil que habita el escenario educativo?; ¿Se habilitan espacios institucionales para reflexiones docentes colectivas sobre las formas de enseñanza?; ¿Ante la adversidad que parece representar para las maestras ciertas infancias, es la escuela cuestionada en sí misma? Convoco a esta reflexión, en tanto pareciera apreciarse un punto donde aparece un límite. Una frontera donde la reflexión sobre las modalidades de enseñanza, sobre los posicionamientos docente, y los formatos escolares, no aparecen, no emergen de las maestras. Es como si ello pareciera no merecer el carácter reflexivo porque excede los alcances de la tarea docente y de la propia escuela como institución. Porque pareciera que la escuela no tuviera nada que ver con las realidades y existencias de estas infancias, por ello las soluciones se encuentran en el afuera institucional. O la respuesta de las familias, o las respuestas de otros profesionales, o el acompañamiento de otras instituciones. Con esto no quiero negar la necesidad de que la escuela no esté sola, que se acompañe de la familia y de otros actores institucionales, sin embargo, llama la atención como este pareciera en ocasiones ser el único camino posible a trazar, la única herramienta con la que la escuela cuenta para hospedar a estas infancias y cumplir con su legado de educar.

Otra maestra reafirma un malestar docente, y esta línea de intervención que coloca las soluciones fuera de lo que está dentro de la escuela, diciendo:

Entrevistadora: Desde tu rol docente ¿qué consideras que necesitas hoy para el trabajo con las infancias y la tarea de enseñar?

Maestra F: Y yo me parece, que tendríamos que tener un acompañamiento, tú me dirás yo soy psicóloga y acompaño, pero no alcanza, debería haber un psicólogo por escuela y que

esté siempre ahí. Porque qué es esto de que tú picas acá y allá y al final no puedes cumplir con nada. No se puede decir que no hay, pero como puedes considerara al caso si tú al caso lo ves una vez al mes como mucho. ¿Al maestro cómo nos están apoyando? Cada vez hay más maestros que están en manos de psiquiatras porque nos estamos desbordando, porque esa es la realidad. Hay una escuela cerca de acá de tiempo completo que me enteré que hay 3 docentes con licencias psiquiátricas por estrés. A veces yo pienso, dentro de todo, que fuerte que soy, porque con todo lo que me ha pasado todavía sigo yendo a la escuela, todavía estoy acá, estoy en pie, porque no he querido presentar licencia médica por estrés, porque estrés obviamente que tengo. ¿Pero hasta dónde, entonces que se está esperando, que se enfermen más maestros? Entonces todos los males de la sociedad pasan por la escuela y por la educación, cambiemos la educación porque. Yo no digo que no sea así, ¿pero dónde queda la parte de la familia? Como que se le a dado un peso tan grande a la educación, que nos olvidamos del peso y del lugar que ocupan las familias, porque yo como madre, que soy madre, hay ciertos valores y cierta parte de la educación que no es curricular, que no es institucional, que no es formal, que mi hijo la debe recibir en mi casa. Yo como madre tengo que decirle tú respeta a tu maestra, y si tu maestra te dijo algo por algún motivo lo hizo y lo hablamos, puedes decírmelo a mí, yo voy a hablar con la maestra. Pero es inaceptable que un niño ningunee a un maestro y pasa, a mí me ha pasado con niños de 2do, recién de 8 años. Porque mi figura está tan desvalorizada, capaz yo tengo una carga emocional, de pronto hago como una proyección que hace que pase algo, no sé. Como que nosotros siempre estamos cargando con cosas que no nos corresponden y de tapar agujeros que no corresponde. (Maestra F, Entrevista 2)

Para esta maestra la necesidad de apoyo de equipos técnicos, donde aparece principalmente la figura del psicólogo/a es fundamental ya sea para el acompañamiento a las infancias como para las docentes. Otra vez se identifica que aquello con lo que cuenta la escuela hoy (formato organizacional, recursos materiales y humanos) no basta, no es suficiente. Ni para dar respuesta a las existencias de las infancias en el acontecimiento educativo, ni para el bienestar docente, en tanto la maestra visibiliza el daño en la salud mental docente, causado por la tarea de educar.

La maestra menciona también un tema interesante, respecto a la imagen docente que construyen las familias y los/as estudiantes. Donde la docente parece sentirse en un lugar de privilegio o respeto, sino de riesgo y descuido.

García (2011) también menciona este punto en tanto expresa que la docencia ha pasado de ser una profesión reconocida y valorada a nivel social a ser criticada constantemente y en ocasiones hasta destructivamente, siendo atacada por la sociedad. Esta transformación que se da en muchos casos de la imagen social del maestro/a genera también un impacto en el docente y en sus prácticas

cotidianas. La docente F, parece así sentirlo cuando en su relato expresa ya no sentirse respetada ni por las familias ni por los/as alumnos/as.

¿Acaso podemos reflexionar sobre la idea de que no han sido únicamente las infancias escolarizadas las que han cambiado, sino también la imagen docente?; ¿Es este un aspecto que se contempla en la tarea de educar?; ¿Las formas de existencia docente y sus posiciones son consideradas en el encuentro con la otredad y en las posibilidades de educabilidad?; ¿Es la propia imagen y figura docente que se encuentra dubitativa ante la realidad escolar y provoca el malestar docente?

Al respecto, Esteve (1994) ya interpelaba dicha cuestión, analizando que el deterioro de la imagen social docente junto a otros elementos producía malestar docente. Explicando como las condiciones psicológicas y sociales en las que el maestro ejerce su docencia puede generar efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesorado. En 1995, el autor agrega que algunos de los componentes que producen este malestar docente refieren a los problemas sociales que porta el alumnado, así como el deterioro de la imagen social del docente, el aumento imparable y diverso de las exigencias sobre el docente, la inhibición educativa de la institución familiar, el cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo que pueda seguir un profesor, la escasez de recursos, las deficientes condiciones de trabajo, la carencia de expectativas laborales en los docentes, y las agresiones verbales, físicas y psicológicas contra el profesorado (Esteve, 1995).

Estos factores parecen resonar en los relatos y experiencias docentes apareciendo un malestar docente ligado a ciertas otredades, a ciertas familias e instituciones, reflejando un sentir colectivo.

Es interesante profundizar como la imagen social docente sufre cierto deterioro produciendo efectos en las subjetividades y experiencias de las maestras. Siendo oportuno reflexionar como el malestar docente se traslada a la existencia de ciertas infancias en lo escolar, sin

embargo, dichas existencias no escapan a las formas de ser docente y hacer docencia, que no logran sentirse miradas ni contempladas, ni acompañadas.

Porque a pesar de todo aquello que puede ser transferido y depositada en las infancias el propio rol docente también debe ser observado y analizado, en tanto son muchas las maestras que expresan sentir malestar, y se identifican con un rol debilitado, que no pareciera portar las herramientas necesarias para la tarea de educar a las infancias de hoy.

Una maestra dice lo siguiente:

Entrevistadora: (...) ¿Qué consideras tú que necesita el maestro/ la maestra de hoy, ante las complejidades de educar?

Maestra H: Un apoyo de equipo multidisciplinario ya, un psicólogo para la escuela y no para 30 escuelas, se necesita un maestro de apoyo, por más que sea escuela de tiempo completo, ellos necesitan un apoyo extra clase, porque son 28 realidades distintas, que necesitan atenciones distintas, maestro de apoyo eso de cajón.

Un psicólogo sí, porque cuando un niño hace una crisis tiene que haber alguien que sepa lo que hay que hacer en ese momento, más que lo que uno hace que lo hace intuitivo en ese momento, en ese momento que hay que controlar la situación, al niño, al maestro, a los demás, porque es mucha cosa, porque cuando un niño se desborda no es solo el niño sino todos los que están en esa situación y esperan que el docente sepa qué hacer y ¿si el docente no sabe? Es complicado.

Bueno también la asistencia social, es complicado, maestro comunitario. Todo se necesita. (Maestra H, Entrevista 1)

Nuevamente parece que hay ciertas infancias que se presentan como la respuesta al mayor desafío docente, el trabajo con ellos/as y se relaciona también en ocasiones con la no respuesta de las familias, o la capacidad de respuesta y atención del sistema de salud, llegando a generar sentimientos de soledad y carga ante la situación de estos niños y niñas y su integración en el mundo educativo.

Quizás exista relación en la conducta docente de proyectar y derivar el malestar ante ciertas existencias de niños/as en soluciones externas con un posicionar docente que como ya nombramos suele partir desde un paradigma de la simplicidad, positivista, que busca constantemente soluciones inmediatas ante aquello que se presenta como problema. Un posicionar docente que aún parece

querer aferrarse a métodos acabados, conocimientos generalizados y certezas absolutas, y que ante la imposibilidad de hallar todo ello en su vivencia docente, lo procuran y anhelan en otros saberes, en otros sujetos, en otras instituciones, en otras posibilidades que parecen no estar en la escuela.

Skliar (2011) realiza un análisis sobre el sentir docente en el campo educativo observando la persistencia de una idea generalizada sobre la creencia de que es imprescindible poseer un discurso técnico y racional acerca del otro, necesidad que se considera fundamental para la relación con la otredad. Esto parece ser sentido por las docentes en su necesidad constante de contar con cierto saber sobre el otro y en la sensación de falta y necesidad de estos diagnósticos que funcionen como herramientas orientadoras, en tanto sin ello pareciera para algunas maestras, ser difícil -hasta imposible- el acercamiento y trabajo con ese niño-a.

Esto se relaciona con los principios de un paradigma positivista que aún habita el escenario educativo y que provoca según Skliar (2011) una tendencia constante de tematización sobre el otro. Lo que genera como efecto que se confunda la pobreza con el pobre, la deficiencia con los deficientes, la locura con el loco, etc., etc.

De esta manera, en muchas ocasiones la experiencia del otro-sujeto de aprendizaje queda generalmente simplificada y/o tipificada de un modo artificial. Esto crea para las maestras una especie de ficción de que dicha experiencia puede ser rápidamente capturada, ordenada en categorías. Así se busca y/o espera explicación de dicha otredad-alteridad a través de teorías o saberes que den cuenta de ello sin dar lugar a la vivencia de la experiencia específica de esa otredad y al entre que se produce en la relación maestra-niño/a. Así el otro acaba por transformarse únicamente en un objeto de reconocimiento: “dónde la perturbación, la sensibilidad y la pasión de la relación con el otro quedarían fuera de lugar” (Skliar, 2011,p.4)

Dicho autor también agrega:

Parece que hay una vuelta constante a las preguntas “quién es el otro”, o “cómo es el otro”, o “qué hacemos con el otro”, o “cómo nos preparamos para trabajar con el otro”, a la vez que no parecería haber demasiado lugar para poner en tela de juicio y bajo sospecha la pregunta acerca del “nosotros”. (p.5)

Estas preocupaciones, los sentires en relación a la otredad desbordante, se observa en las docentes como una constante que se vuelve preocupación, necesidad y en ocasiones desafíos.

Por ello, pensar en los planteos de Skliar invita a reflexionar esta cuestión de la otredad desde la relación, desde el nosotros, donde quizás esas tantas preguntas en relación al otro, puedan convertirse también en interrogantes sobre él nosotros. Siendo fundamental la reflexión sobre la experiencia docente, el encuentro con la otredad y la enseñanza en la educación. Habilitando la reflexión sobre “nosotros” donde el docente no solo procure saber y hablar sobre el otro sino también pueda partir del reconocimiento de su propia mismidad para fortalecer la conversación con el otro. Promoviendo encuentros con las infancias no desde una necesidad de respuestas y soluciones, sino desde la escucha y contemplando la afectación e implicación vincular. Skliar (2011) así lo expresa:

Que hay una cuestión nuestra acerca del otro y que hay, también, una cuestión que es del otro. Quizás la educación no sea otra cosa que mantener y sostener esa tensión, esa separación hasta el final, sin la pretensión de querer reducir la cuestión del otro a nuestra cuestión, ni de hacer demagogia, considerando como válidas únicamente las cuestiones que vienen del otro.

Que no es imprescindible disponer de un discurso técnico, racional sobre el otro para relacionarnos con él en cuanto otro.

Que el otro no puede ser tematizado, que el otro no es una temática, que no podemos ni debemos hacer del otro un tema escolar.

Que la experiencia del otro no puede ser simplificada, reducida, banalizada, etc. Eso significa que la experiencia del otro es irreductible y que no puede ser asimilada y/o asemejada a nuestra experiencia.

Que el otro no es, no puede ser, un mero objeto de reconocimiento.

Que la cuestión de la formación, consiste mucho más en poner bajo sospecha la idea de quiénes somos “nosotros” y mucho menos en la insistencia de la pregunta de quién es el “otro”.

Que la formación del docente debe redundar en una figura de conversación con el otro y no en una figura de explicación del otro hacia el otro. (pp.12-13)

Esta reflexión contribuye a cuestionar, si aquello que tiene que ver con el malestar docente con sus necesidades y desafíos, podrían ser cuestiones que necesitan ser miradas desde otro lugar, desde un paradigma de la complejidad que entienda de entramados y relaciones. Que exija redireccionar las preguntas para poder abrirse al diálogo del nosotros, donde el docente también se

contemple parte del entramado y realidad. Siendo necesario construir una práctica crítica, reflexiva y ética que mire su propia implicación y afectación ante la alteridad. De esta manera quizás el malestar no quede, voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente, depositado únicamente en la otredad, sin pasar por el nosotros y sin borrar la posición y disposición docente. O donde el malestar se traslade al exterior institucional, como lo vimos en la figura de otras instituciones, familias- salud- Inau, etc. Para así quizás comenzar a combatir ese mecanismo docente aparente que ante el malestar activa una respuesta y acción docente que va hacia la tipificación de un problema individual atribuido a un sujeto en particular o a un factor externo a lo escolar. Porque parece que el sentir y la emoción de temor e incertidumbre, paralizan, imposibilitando una mirada de regreso hacia sí mismo, hacia el yo interior, y hacia el rol desde sus complejidades.

Cuando se va hacia la experiencia docente parece emerger un sentir de no estar preparadas, de estar desprovistas de certezas y soluciones, que provoca en las docentes un posicionamiento que reclama apoyos y refuerzos, ante un rol que parece no ser suficiente.

Una maestra expresa:

Entrevistadora: ¿Sientes que las maestras se encuentran preparadas para el trabajo con las infancias que habitan la escuela?

Maestra B: No, considero que no. A ver, ¿depende mucho a veces del docente no?, y cuando nosotros salimos del instituto de formación docente, vos salís con una visión general, y vos te tenés que ir preparando, como cualquiera se prepara en cualquier profesión, puedes hacerlo o no. Dentro de lo que tú consideres y de la responsabilidad que te tomes la actividad que vas a hacer. Yo pienso que tenemos muchísimos niños integrados con muchísimas dificultades, y nosotros si bien tenemos el tema a homogenizarlo para trabajarlo, no todos lo entienden de la misma forma, porque todos tienen inteligencias diferentes, y formas de aprender, y realidades distintas, entonces, a veces el mismo tema lo tenés que encarar de cinco lugares diferentes para que todos lo puedan entender. Es su derecho a entender, y eso te puede dar un poco más de trabajo. Pero esto te lo digo ahora con más de 20 años de trabajo. (Maestra B, Entrevista 2)

La maestra continúa reflexionando sobre aspectos que favorecerían al sentirse preparadas:

Si considero que deberíamos tener especializaciones, sí.

Si considero que tendríamos que tener tiempo para aggiornarnos, también. Porque hay gente que se formó con unos conceptos que no son los que tenemos nosotros, entonces hablas con otro compañero y no estamos hablando en el mismo código. Ponele, esto es básico, el leer, para mí leer es que entiendan, no me interesa tanto el modo lector, a mí me

importa que comprendan, leer como significado de comprender, y hay otros maestros que leer es tener una buena decodificación. Y yo te puedo leer divino, y no entender nada porque estoy pensando en otra cosa cuando estoy leyendo, entonces esas pequeñas diferencias se dan entre nosotros que somos profesionales porque nos formamos en tiempos diferentes.

Entonces no, yo considero que no estamos preparados, y hay algunos que están más preparados porque se han formado de forma particular, o se ha buscado por otros ámbitos, o porque algo le interesa y entonces lo hacés, pero eso lo tienes que hacer en tu tiempo particular, y a veces no tenés tu tiempo particular porque dependes de tus otras actividades, es si tenés tiempo.

Si tú me dices sentirse más preparado, para mí la capacitación y la formación es fundamental. Ahora si pienso en el tema de comprometerse con la tarea, ahí entran otras cosas porque por ejemplo un maestro que trabaja doble turno para poder vivir, ahí entonces no tienes tiempo de preparar, porque no tienes, porque si tienes una familia y tienes niños, es imposible. Entonces hay cosas que suman, que los cursos sean de forma paralela, que puedas faltar a clase, y que pueda permitirte que te vayas formando en servicio, que tengas que pagarlo por privado, eso también tranca, y que no te lo pague el sistema, eso también tenemos que decir. (Maestra B, Entrevista 2)

Esta maestra se suma a las voces de quienes entienden que no están preparadas para el rol docente actual, hace una introspección por su propia formativa docente, y da un tinte de relatividad según el perfil y compromiso docente. Asimismo pone énfasis en la capacitación y formación como elementos centrales para una mejor preparación que de herramientas para el trabajo con las infancias de hoy.

Otra maestra, responde a la misma pregunta diciendo:

Mmm, no, con todos no, pienso que no, nos armamos como podemos pero no. Es decir y hay casos que son especiales por así decir, yo tengo una nena que estamos con el número cinco desde marzo hasta ahora, no hemos logrado salir de ahí tampoco las vocales no logramos salir de ahí. Es lo que le digo a la familia, con un buen diagnóstico que me diga en qué puedo ayudarla ahí si me siento con los brazos atados. Porque dentro de lo que yo puedo buscar en internet como apoyo, no he logrado, si bien hay avances porque antes letras y números eran lo mismo y ahora no, me hubiese gustado que con algún apoyo de algún profesional en la materia se lograría más. (Maestra A, Entrevista 1)

La maestra A expresa la creencia y sensación de no estar preparada para la enseñanza de los aprendizajes y acompañamiento en ciertos niños/as con dificultades y ausencia de diagnóstico. Nos comparte en relación a una situación “especial” donde una niña no logra progresar en sus

aprendizajes. La maestra parece reflejar algo de frustración en su tono de voz, de impotencia, y también de anhelo por entender que con ayuda de otro profesional podría lograr “cambios” “logros” hasta ahora no logrados.

Otra maestra expresa no estar preparada para el trabajo antes ciertas formas de habitar la escuela por parte de algunos/as niños/as y sus formas de relacionarse con pares y con el mundo adulto:

No, hablo por mí, no, yo por ejemplo no. Yo tengo 28 años de docencia y no me había pasado de tener una clase chica, no me había pasado de que el niño se enfrente al maestro cuando no le gusta algo, y le digan malas palabras como me las han dicho. O simplemente le pides por favor siéntate acá y no lo hago, esa negación. De tocar el timbre del patio para entrar y de quedarse en el patio como que el timbre no sonó, como que no reconocen la autoridad, y no porque sea a través del miedo, no. Porque se necesita el límite, donde no hay límite, hay anarquía y la anarquía no sirve, porque cada uno hace lo que se le da la gana, no digo totalitarismo, pero a veces no se puede negociar, y no negocian, por el simple hecho de que el niño se planta en el no, o su manera de pensar y no hay forma.

En cuanto a la respuesta de los padres hay padres que se muestran muy interesados y preocupados por sus hijos, pero no hay cambios positivos. Por ejemplo, yo manejaba lo del semáforo, para la conducta, y no, lo dejé de hacer, porque estaba gastando tinta, tiempo de mi vida porque lo hacía en casa, hojas, en algo que no me estaba dando resultados, lo tuve durante varios meses. Tú me dirás, bueno -¿qué esperabas con eso? Bueno, cuando un niño llega al viernes, llegaba su semáforo y llevaba un rojo o un amarillo, bueno vamos a plantearnos en la casa a ver por qué, muchos dicen que lo hacían pero otros tanto que no. Entonces ¿qué pasa? Los niños que tenían un problema de conducta lo seguían teniendo, y lo que se portaban bien lo seguían haciendo, entonces no lograba el objetivo deseado. Una psicóloga de los niños me decía -“bueno lo que pasa que no se puede ser tan neutral porque lo que pasa es que tú le pones rojo o amarillo cuando de pronto no todo fue malo al correr del día. No. No todo fue malo, pero de repente predominó lo malo, yo lo ponía semanalmente, si el niño se llevó rojo quise decir que todos los días hizo algo que no debía y que no lo entendía más allá de que lo explicarás, que se lo mandaran a la dirección, de que Elena le hablara, de que “F” le hablara, de que yo le hablara. A veces de cambiar un niño, de llevárselo a “N”, de llevarlo a otra compañera, si el niño sigue en su actitud y su comportamiento. ¿Qué es lo tolerable? Bueno lo tolerable es que un niño no te haga la tarea, lo tolerable no puede ser que el niño se enoje y empiece a tirar sillas, lo tolerable no puede ser que un niño se enoje y empiece a tirar mesas, además va a lastimar a alguien y se va a lastimar a él. Lo tolerable no puede ser que tú tengas que recibir un insulto, o que insulte a sus compañeros. (Maestra F, Entrevista 1)

Esta maestra a lo largo de su diálogo, la siento dolida, se muestra enojada, frustrada. No logra comprender lo que acontece, no logra dar explicación racional que la sacie en relación a esas

“formas intolerables” de habitar la escuela por parte de algunos niños/as, y de relacionarse con pares, y principalmente con ella. Se la observa interpelada, desahuciada, sin capacidad de control, arrebatada por la situación, por esos niños/as que se presentan de esas formas con esas peculiaridades.

Una maestra que procuró buscar una alternativa para mejorar lo que ella denomina como “problemas de conducta”, que llevó adelante una propuesta “el semáforo”, una propuesta que a su entender podría ser evaluativa, y correctiva, que no le dio resultado por la poca colaboración de las familias, y que además fue criticada por un profesional de la salud externo a la escuela. Parece que allí trazó su límite, su frontera entre lo posible y lo imposible, allí renunció a la idea de que hay otro que puede aprender. Con todo ello parece cargar la maestra, y cuando me refiero a carga, hablo de un peso emocional y simbólico que se hace notorio en cada palabra, en cada gesto, en cada mirada. Desde esa experiencia la maestra afirma convencida que no está preparada para este tipo de infancias que traspasan ciertos límites.

El planteo de la docente, conmovida, angustiada, enojada y paralizada, por las formas de habitar la escuela de los/as niños/as de su clase y algunos de los otros relatos docentes que se vienen enunciando, hace presente aquel escrito de Blejmar en Duschatzky y Birgin (2001), donde el autor dialoga en torno a los relatos docentes. Exponiendo que en el intersticio de algunos relatos docentes aparece la dificultad de la tarea y la soledad. Expresa que a su entender esto se da como resultado de la presión por responder a una demanda ajena al contrato del rol y a los recursos existentes en la organización para satisfacerlas. Donde se hace difícil distinguir a la escuela de su clásica función de distribuidora de saberes y conocimientos de un ámbito de contención social.

De esta manera nos interpela a pensar si las maestras se hacen las mismas preguntas que dicho autor, cuando concebimos la escuela “Se trata ¿de educar? ¿de contener? ¿todo esto junto? ¿en qué medida y en qué proporción? ¿dónde empieza y dónde termina la misión de la escuela?” (Blejmar en en Duschatzky y Birgin, 2001, p.1). ¿Serán estas preguntas que sacuden el rol docente,

que interpelan ante una situación de desborde? ¿Será que se están planteando las preguntas correctas para las respuestas adecuadas?.

Como plantean Frigerio en Duschatzky y Birgin (2001) la educación excede a lo escolar y el sentir de estas maestras tiene que ver con como las infancias habitan la escuela con sus propias historias, resonancias y subjetividades, como ello puede ser en ocasiones reflejos de las formas sociales actuales, y de los padecimientos y sufrimientos de las propias infancias que externalizan vivencias en la escuela o hacen síntoma de aquello que no logran procesar.

Taborda (2012) por otro lado, analiza también que en ocasiones la queja de los docentes alude a sentimientos de “desamparo”, asociados a una convicción profunda de no ser entendidos ni atendidos, de no sentirse acompañados en su ardua tarea. Si pensamos en esta última narrativa de la docente podemos reflexionar como la misma implícitamente también se siente sola ante su experiencia. En tanto ni la ayuda de sus propias compañeras de trabajo, ni la ayuda de las familias, ni las orientaciones del psicólogo parecen que aportan a su experiencia, a algún cambio deseable pero no encontrado. Así Taborda (2012) expresa:

Sus lamentos expresan la sensación de haber caído en una especie de trampa que consiste en que los prepararon para hacer algo que no es lo que tienen que hacer y nadie los escucha cuando lo dicen, con palabras o con síntomas. (p.12)

Supeditado, otra maestra también comparte este sentir de no estar preparada para el trabajo con todas las infancias mencionando y recayendo sobre la gran heterogeneidad existente entre las infancias, y como ello pasa a representar un desafío en su tarea:

No, yo considero que no. Pero bueno, uno se va haciendo también, es parte. Porque también a veces ves los cursos que vos hacés, y decís que estás preparada, y no, no estás preparada a veces. (...) Porque vos ves tantas cosas ahora adentro del salón, que capaz que vos decís. Tenés que ponerte a mirar y decir a ver ¿por dónde entro acá?, ¿por dónde voy con este niño? Porque capaz que con este no es lo mismo que con el otro, ni con el otro, entonces cada uno es distinto. Entonces, y sí, yo no creo que uno esté preparado. ¿No creo ni que preparen ahora para esto no?, para esta heterogeneidad que hay dentro de un salón de todo tipo, porque no es solamente que el niño sepa, es la forma de pensar de actuar, una cantidad de cosas. Y bueno yo qué sé, yo lo veo como un desafío, cada año un desafío, y uno trata de afrontarlo de la mejor manera posible. (Maestra C, Entrevista 1)

La maestra C, reconoce las heterogeneidades, parece darse una pausa para mirar y trazar su estrategia, enuncia que cada niño/a es distinto y se cuestiona si existe preparación posible para eso hoy. Ella en su experiencia, expresa vivir ello como un desafío. Un desafío que no parece paralizarla sino ir en búsqueda de saberes, de alternativas. Porque lo que se le presenta como no saber no parece devastarla tanto, no parece tener relación a límites borrados o traspasados, sino a una realidad que se plantea diferente y trae desafíos.

En relación a este aspecto, podemos observar como este no sentirse preparadas tiene principalmente relación con aquello que hemos denominado otredad desbordante donde ciertos niños/as-infancias representan ese lugar incierto, preocupante, desestabilizante, para quienes los saberes y experiencias docentes parecen ser insuficientes, parecen no dar respuestas saciantes.

Para Dustchatzky (2012) esto tiene relación con algunas categorías de análisis posibles, la primera de ella refiere a una caída de la ilusión. Donde nos ayuda a comprender que no solo la imagen social del docente y el lugar docente parece estar en cuestión, sino que además hay una caída de la ilusión del sujeto universal.

Con esto, la autora reflexiona sobre como la escuela “cayó” como ilusión forjadora de un sujeto universal. La escuela hoy no es habitada por un único sujeto en tanto a darse la caída del Estado- nación cae también su capacidad de imponer un orden simbólico, el cual se sustentaba en la ilusión civilizatoria de las escuelas que prometía formar un sujeto igual ante la ley.

De esta forma se observa un desplazamiento de la potencia soberana del estado hacia el mercado el cual no impone un orden articulador, ni un sustrato normativo que abarque a todos por igual. La irrupción de este nuevo escenario se adentra en lo escolar, sin embargo, parece que en las escuelas habita aún la creencia de un sujeto universal igual inexistente. Esto se acompaña con lo que Dustchatzky (2012) menciona como el estallido de las representaciones. En la escuela no solo cae la ilusión de un tipo de sujeto universal que es el que ya no encontramos en los escenarios educativos sino que también estallan las representaciones que por décadas primó el imaginario de los docentes, en relación a qué es ser maestro, qué es ser estudiante. Parece que esas certezas entran en duda

ante la diversidad de las infancias y las expectativas de un rol docente acorde a un contrato institucional que debe ser repensado. Porque a su vez la autora agrega como los pliegues de la conflictividad social también son parte del escenario educativo, en tanto aquella ilusión de las escuelas protegidas de la conflictividad social, hoy parece desvanecerse. Por ello la autora expresa:

Pensar en términos de pliegues intenta en última instancia cuestionar tanto la idea de totalidad homogeneizadora que borra singularidades como aquella que mira las instituciones como si se trataran de particularidades que se fundan a sí mismas. (Duschatzky, 2012, p.17 )

El análisis realizado por la autora, permite comprender y analizar ese sentir docente en relación al trabajo con las infancias de hoy, donde pone en relieve aquella cuestión que planteaba Skliar (2011b) de que quizás la escuela precisa poder detenerse más en el nosotros- que en el otro-, en tanto hay cuestiones que atraviesan a todos/as los/as actores institucionales y se pone en evidencia en el encuentro educativo. Siendo necesario seguir problematizando los lugares subjetivos que (le) construimos a los otros, y como ello parte del yo, y el nosotros. Donde también se presenta como urgente, continuar analizando la idea de preparación docente que a veces parece oscilar entre significar un obstáculo o una excusa, en el encuentro con el otro y sus posibilidades de educabilidad.

Por otro lado, si continuamos reflexionando sobre esta idea de preparación docente son interesantes los aportes de Skliar (2011) quien realiza una ponencia cuestionando la idea de preparación en la educación así como esa necesidad docente de “sentirse preparados”. En tanto analiza que esta necesidad de preparación es un sentir colectivo y compartido por maestras/os, y expresa al respecto:

Lo que voy a decir, haciéndome responsable del todo, que a esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir estar preparados. Lo digo con total honestidad, lo digo además con mucha responsabilidad, porque en la medida en que hemos evaluado proyectos de capacitación y formación dónde se sabía muy bien qué quería decir estar preparados, esas preparaciones y esas capacitaciones generaron al fin muchísimos obstáculos para la acogida de esta población. ¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo?

Personalmente creo que es imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. (Skliar, 2011, p.10-11)

Es así que la idea de preparación es cuestionada y se invita a reflexionar sobre la misma, porque quizás evoque sobre un viejo paradigma de verdades absolutas que sigue buscando respuestas en relación a la otredad y siga olvidando él nosotros. La sensación de “no estar preparados” de maestras/os parece reclamar la actualización de saberes y el auxilio de otros profesionales que puedan contribuir a la labor docente, en tanto cierto tipo de niños/as no entran dentro del campo de posibilidades educativas. Por ello Skliar (2011) cuestiona si la debilidad docente se encuentra realmente en la “no preparación”, o en la “no disponibilidad”, en tanto defiende que más allá de estar preparados, anticipados a lo que vendrá, o a ese otro-a que llega, que nunca sabemos qué es, cómo es, la educación necesita de docentes disponibles y responsables.

Para dicho autor el sentir de “no estoy preparado” debe ser refutada, cuestionada sobre la idea de disponibilidad y responsabilidad, en tanto ésta es una idea claramente ética, que reclama estar disponible para recibir a quién sea, a todos/as, a cualquiera, a cada uno/a. De esta manera se pregunta y expresa:

¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo esté aquí? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? Estar preparado es otra cuestión. Estar preparado es además de un objeto de discrepancia permanente pues vaya a ver qué querrá decir estar preparado para trabajar con niños psicóticos, vaya a saber qué quiere decir estar preparado para trabajar con niños con múltiples discapacidades- ¿Estar preparado quiere decir anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente?. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, habría que hablar de un “estar disponible”, sobre todo en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea de un alumno tradicional, de un alumno común, normal, así como también, para acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea impropia de un aprendizaje tradicional, de un aprendizaje común, normal. (Skliar, 2011, p.12)

Poder abrir en el campo educativo el debate sobre esta cuestión se entiende pertinente, en tanto quizás la búsqueda docente de seguridad y certeza en sus trabajos con ciertas infancias esté trazando o imaginando un camino de ayuda o salida, donde siempre la solución se encuentra

“afuera”. Con esto se intenta decir que ante la perplejidad de la existencia del otro existe una posición docente que busca las respuestas en ese saber que aún no está, que se encuentra imaginado e idealizado en algún lugar, o fuera, colocado en otras personas, otros profesionales de los cuales se espera que sí puedan dar respuestas. Y no se quiere decir que no sea significativo complementar el saber educativo con otros saberes, de forma interdisciplinaria, lo que se cuestiona, es si ese es el primer paso, o si ese paso que a veces no se da, termina invalidando toda posibilidad de apertura, de encuentro y de educabilidad.

Por ello Skliar incita a no evadir estas otras preguntas que también pueden estar invisibilizadas en ese sentir de “no preparación” y que pueden ayudar a correr el foco de allí, para comenzar a cuestionar la propia postura docente y posicionamiento ético ante las otredades. De esta manera nos preguntamos ¿qué pasa en la educación con la disponibilidad hacia esa otredad?

En esta línea de pensamiento, continuando con Skliar (2011) el mismo sugiere que por más preparado -en el sentido de anticipado- a alguna posible situación educativa particular que cualquier docente puede querer, lo que realmente vale la pena y cuenta es el estar disponible, estar abierto a la existencia de los demás. En tanto toda pre-preparación, anticipación, configura una cierta racionalidad, un dispositivo técnico, pero no funciona necesariamente como posicionamiento ético en relación con otros.

Quizás seguir problematizando sobre este posicionar docente ético sea un camino a trazar para pensar en otras experiencias docentes más allá de aquellas ligadas a la mirada positivista y disciplinar, a la falta (de preparación, de formación, de profesionales, de tiempos, de apoyos) y la sensación de soledad y desamparo. Donde el posicionamiento ético pueda llevar a la reflexión docente de sus propias prácticas y formas de vincularse con la otredad en post de esa construcción tan necesaria en la educación, que hable del nosotros antes que del otro. Una educación que en sus principios de derecho y universalidad repose la hospitalidad.

Para ello parecen fundamentales los espacios de intercambio docentes, los espacios tanto personales pero también colectivos e institucionales para compartir, problematizar y reflexionar sobre las experiencias docentes.

Porque como asegura Najmanovich:

Se trata de dejar la seguridad de los territorios fijos para pasar a moverse siguiendo las olas de los flujos cambiantes, no solo tenemos que ser capaces de inventar nuevas cartografías, nuevos paradigmas, sino también de ir más allá, de construir formas diversas de cartografiar, es decir: nuevas figuras del pensar. La complejidad no debe limitarse a los productos del conocimiento, sino avanzar hacia los procesos de producción de sentido y experiencia. (Najmanovich, s.f, p.5)

**CUARTA PARTE:**  
**OTREDAD Y HOSPITALIDAD**

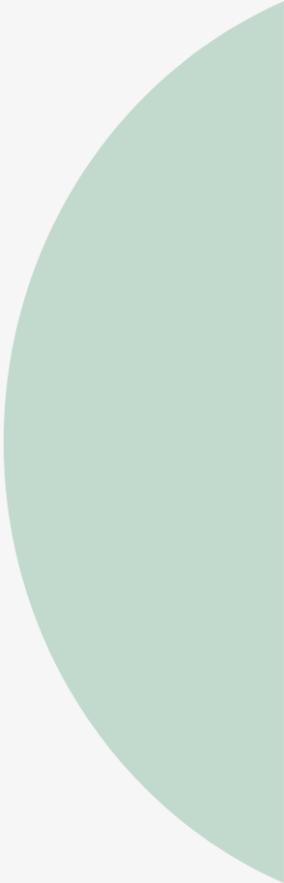


"Sigo creyendo que hay un  
derecho al delirio, a  
clavar los ojos más allá de  
la infamia, a adivinar otro  
mundo posible, el derecho  
por el que vale la pena  
luchar, el derecho de  
imaginar el futuro en lugar  
de aceptarlo, el derecho a  
hacer la historia en lugar  
de padecerla, ese es un  
derecho humano por más que  
sea difícil conquistarlo"

Galeano

"Si bien la hospitalidad no  
resuelve la "cuestión del  
otro", nos obliga a  
despegarnos de nuestro  
"Yo", porque de un modo u  
otro todos somos el "Yo", y  
el "Otro".

Derrida



## La Otredad Y La Hospitalidad

Como se viene explicitando, la tesis se posiciona desde el pensar la educación como el lugar de relación, de encuentro con el otro/a, esto en primer lugar y por encima de cualquier cosa, lo que la posibilita y hace ser. Sin embargo, pareciera que, en las instituciones educativas esos encuentros se piensan como predeterminados: deciden quién es el otro/a, quienes tienen que ser, que tiene que ocurrir, que hay que esperar del otro/a. Es decir, lo más extraño y alejado de la experiencia, de aquello que irrumpe, imprevisto, que nos enfrenta a los misterios de la vida, de las relaciones con los otros/as, que nos marca un antes y un después. Por lo que se hace urgente y necesario reivindicar la educación desde lo que las palabras de la experiencia y la alteridad nos sugieren para poder así, sentirla y vivirla realmente como encuentro, sin convertir al otro/a en objeto de nuestra programación y necesidades (Contreras en Larrosa y Skliar, 2009).

Arendt (1996) entiende por su parte, que la educación involucra una filosofía de la natalidad, de inicio, de acción, donde cada nacimiento, se expresa desde una radical oportunidad de empezar algo nuevo y sorprendente que no estaba previsto. Siendo necesaria la acción ética que provoque la posibilidad de concebir la educación como libertad, que evoque la creación de un mundo nuevo, de nuevos comienzos, de posibilidades, de natalidad. (Bárcena, 2006: Bárcena y Mélich, 2000)

Mientras que Skliar (sumando a los pensamientos de Arendt) considera que la educación es una conversación, pero no una conversación de cualquier tipo sino:

(...) una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con este mundo, no apenas con el de aquí y ahora (...) de ese mundo que se hace presente (...) nos desgarrar, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta". Una conversación que no se puede dar sin la presencia de otro. "Porque sin el otro no seríamos nada (...), porque la mismidad no sería más que un egoísmo apenas travestido. Porque si el otro no estuviera ahí solo quedaría la opacidad y la opacidad del nosotros, la pura miseria nuestra, el propio salvajismo que ni siquiera es exótico. Porque el otro ya no está ahí, sino aquí, en todas partes; inclusive donde nuestra pétrea mismidad no alcanza a ver. (Skliar, 2002, p.21)

Entonces la educación no es sobre el otro/a, ni alrededor de su presencia, la educación es siempre del otro/a, de otro/a, siempre otro/a cualquiera.

Por su parte, Pérez de Lara (2012) afín a los planteos de dichos autores, hace énfasis en la relación con los otros/as en educación, y nos plantea la necesidad de no olvidar esa primera relación educativa fundante que dio sus orígenes, la primera relación civilizadora que significa la relación amorosa hacia el otro/a donde se da esa primera mediación con el mundo que se realiza a través de la palabra, a través del aprendizaje de la lengua materna. Porque ese olvido lo que genera son grandes escisiones entre el conocimiento y el amor, entre lo cognitivo y lo afectivo, entre la relación con el saber y la relación con el otro/a, entre aquello que se dice y se hace, entre lo que pensamos y sentimos.

Sobre estos aspectos, se exploró en entrevistas con docentes sus percepciones sobre la educación de hoy y la educación para todos y todas en escuelas de tiempo completo. Considerando que la hospitalidad nace desde esa apertura docente de entender que el otro, sea cual sean sus características, su historia y su procedencia merece estar en ese lugar y ser acogido, recibido desde la hospitalidad.

Por ello se comenzó con una pregunta genérica y amplia, pero que constituye a los sentidos sobre la educación y la otredad. fue así que se les preguntó a todas las docentes lo siguiente: ¿Consideras que la escuela de tiempo completo es para todos los niños/as?. Ante esta pregunta se desprende que para la gran mayoría de las maestras, las escuelas de tiempo completo no son para todos/as los/as niños/as. El argumento que sustenta dicha afirmación alude a la extensión horaria de la E.T.C, marcando que no todos/as los/as niños/as pueden sostener dicho tiempo escolar. Aquí aparecen referencias explícitas de como para ciertas otredades esto es una dificultad mayor. Veamos ejemplos:

Maestra A: Es la utopía, porque pienso que va en las necesidades de cada niño, no necesidades, este, solo en la parte de aprendizaje, estamos hablando en la parte de emociones, y hay niños que siete horas y media en una escuela de tiempo completo, me parece que no, es mucho para ellos, por más que haya una dinámica diferente y todo, me parece que es mucha carga horaria, para como está ahora programada la escuela de tiempo completo sin talleristas y eso. (Maestra A, Entrevista 1)

Esta maestra utiliza la palabra utopía como aquello que parece querer ser anhelado, pero que no es. Para ella existen niños/as que no sostienen dicha carga horaria.

Es importante precisar que como expresan Bordoli y Martinis (2020) la DGEIP cuenta con programas que amplían el tiempo escolar e incorporan nuevos espacios pedagógicos a la propuesta curricular común, siendo el caso de las E.T.C. Esta extensión horaria propuesta en las escuelas de tiempo completo oficia como protector ante un contexto visualizado como negativo y amenazante.

Una maestra trae alusión a este punto:

(...) yo considero que no todos los niños están preparados, la escuela de tiempo completo no es para todos los niños. Yo siento que es como una caja donde se meten niños y se los embote, -“hay que ponerlos hay que ponerlos porque los padres tienen que trabajar, porque los padres necesitan de quién cuide de esos niños”. Y claro antes de que estén en la calle, ¿qué mejor que acá? Pero hay niños que no la pasan bien acá adentro. (...) yo veo que hay niños que la pasan mal, que se les hace largo. (Maestra F, Entrevista 1)

La maestra F, trae reflejado el fundamento de la escuela de T.C en tanto lugar protector para las infancias, pero desde un lugar de enojo, de contradicción con esa premisa, en tanto pone en cuestión otro gran punto, aquel que refiere que quizás las escuelas no siempre propician ese lugar favorable para las infancias, a su manera de ver, para algunos/as niños/as la escuela no es sinónimo de bienestar en tanto la carga horaria se vivencia como extensa. Ante este sentir vuelvo hacia el discurso docente con la siguiente pregunta:

Entrevistadora: ¿Me podrías explicar mejor cómo relacionas el hecho de que algunos niños/as pasan mal y la extensión horaria? Esto de que “se les hace largo”

Maestra F: Porque hay niños que no pueden sostenerse en una escuela de T.C., se les hace muy larga la carga horaria, hasta para los docentes si quieres. Además fue pensada de una manera y se trabaja de otra. Si bien tengo entendido, de los pocos años que estoy, la E.T.C. fue pensada para que los niños trabajaran de forma curricular durante el horario de la mañana, y durante el horario de la tarde trabajaran en talleres, pero no con los maestros, con profesores que vienen de afuera que están preparados para eso, que prestan otra dinámica, y además hay un cambio de cara. Entonces imagínate un niño, yo a veces trato de ponerme en la piel de ellos y digo “puff” hay que estar en un salón así casi ocho horas a diario de lunes a viernes”, y me he enterado que todavía muchos de ellos vienen a la guardería de verano, en la misma escuela. Es mucho, y hay niños que la aceptan bien y la

llevan bien, y hay niños que no, los niños díscolos por decirlo de alguna manera, le cuesta. (Maestra F, Entrevista 1)

Es interesante analizar como comienza a aparecer en los relatos docentes la dimensión del tiempo como un factor clave para la posibilidad de pertenencia de los/as niños/as a la E.TC.

Al respecto, Vercellino 2012 citado en Bordoli y Martinis (2020) explica como el tiempo escolar es uno de los elementos que moldea con fuerza los procesos escolares considerándolo uno de los elementos estructurantes y duros de lo escolar. El tiempo escolar se encuentra además estrechamente vinculado con los otros aspectos estructurantes de la organización escolar, tales como la transmisión de saberes, la división de los alumnos en aulas, la asignación de calificaciones y la tarea de los docentes. Para estas maestras es sin duda el tiempo escolar un factor clave y determinante para reflexionar sobre la posibilidad de un niño/a de ser parte de las E.T.C.

Otra maestra también expresa:

Maestra B: No. No. No todos los niños son para estas escuelas.

Entrevistadora: ¿Me explicarías con mayor profundidad por qué entiendes que no?

Maestra B: Yo soy sumamente defensora de la escuela de T.C., por la ventaja que ofrece para el padre y el niño. Para el padre que de repente no tiene que usar parte de su salario para pagar una niñera, que sabemos el sacrificio que implica eso, y además los niños más vulnerables están muy protegidos acá. Tienen las tres comidas del día cubiertas, hay un adulto y otro equipo directivo, grupo docente, equipo no docente que están a su servicio, tienen la oportunidad de relacionarse, que quizás en otra escuela eso no sucede porque son cuatro horas y nada más.

No estoy de acuerdo en que sea para todos los niños, no todos los niños se pueden adaptar. Yo propongo que no todos los niños se pueden adaptar al tiempo completo, y te digo otra cosa, no todos los maestros, desde mi punto de vista, no todos los maestros se pueden adaptar a la extensión horaria, a la cantidad de casos que hay complicados. Trabajar en T.C. no es para todos los maestros. Mi humilde opinión. (Maestra B, Entrevista 1)

Esta maestra reconoce también el fundamento de la E.T.C. pero reconoce que no todo niño/a puede adaptarse a este formato, así como tampoco todos los docentes. Aquí me parece importante reflexionar sobre dos aspectos centrales. El primero de ellos refiere al lugar donde queda colocado el/la niño/a frente a la institución escolar y el segundo, al lugar de las docentes.

Es interesante ver como en este último relato docente, así como en los que le antecede en este apartado, hay una posición docente que ante la pregunta sobre si la escuela de T.C es para todos los niños/as, las respuestas se direccionan a la cuestión de si todos/as los/as niños/as son para la escuela de tiempo completo. Puede parecer esto un pequeño giro discursivo, pero no uno ingenuo, no uno que pueda pasar de ser percibido. Porque no es lo mismo pensar a los niños/as adaptándose a la escuela, pudiendo “sostenerla” o no, que pensar a la escuela adaptándose y sosteniéndose a las infancias de hoy. Desde este lugar se identifica de manera coincidente, que no todos/a los/as niños/as pueden adaptarse a la cuestión de la extensión horaria.

Por otra parte, como segunda línea de análisis algunas maestras también comienzan a enunciar que no todas las docentes pueden adaptarse a este tipo de formatos educativos. Esto me parece importante de ser reconocido y un avance a la hora de considerar esta dimensión en la tarea de educar.

Asimismo, sigue surgiendo la categoría del tiempo extendido como un factor interesante a pensar en tanto dentro de los principios fundadores de la escuela de T.C. (que se reflejan en la circular n° 90<sup>6</sup> del CODICEN<sup>7</sup> de 1998 la ampliación de las horas en la que las infancias permanecen en la escuela no solo fue concebida como una medida de protección, sino también como una estrategia para favorecer los desempeños educativos. Aun así cuando parece pensarse en ciertas otredades, el tiempo se vuelve obstáculo.

Otra maestra dice al respecto:

(...) considero que hay niños que le son muchas horas. Acá convivimos como familia, o sea llegamos a desayunar juntos, después trabajamos juntos, después almorzamos, otro descanso, trabajo, merienda y después recién se van. Entonces a veces hay muchos niños que por problemas o sea que sufren algún tipo de enfermedad, verdad, eso afecta y me parece que hay niños que no pueden completar tantas horas. Enfocar la atención tantas

---

<sup>6</sup> [https://www.DGEIP.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21\\_98\\_CODICEN.pdf](https://www.DGEIP.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21_98_CODICEN.pdf)

<sup>7</sup> CODICEN: “El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública es un órgano que estará integrado por cinco miembros, los que deberán poseer condiciones personales relevantes, solvencia y méritos acreditados en temas de educación, y que hayan actuado en la educación pública por un lapso no menor de diez años” En <https://www.anep.edu.uy/codicen>

horas. Inclusive, yo tuve, este niño que no sabía leer, y otro más que tengo actualmente vienen de escuela de cuatro horas y me acuerdo que los primeros días, en marzo, después del almuerzo se cansaban. Se agotaban horrible, después del almuerzo ya estaban superados, el cansancio y todo. Porque realmente acá se exige la mente de las ocho a las cuatro. Aunque tengan otras actividades en el medio, el niño se desgasta igual, entonces digo, que si es un niño con problemáticas de atención, con otro tipo de problema específico, es difícil tantas horas, y eso lleva a que tenga problemas de conducta, que se movilice, que haga diferentes acciones y eso perjudica el aprendizaje al resto del grupo. (Maestra D, Entrevista 1)

En este relato docente, se puede observar un énfasis en el tiempo escolar y en aquellos/as niños/as portadores de diagnósticos o problemas de conducta para los cuales la E.T.C no es el lugar adecuado. Cabe mencionar que dichas escuelas de tiempo completo, incluyen tres tiempos escolares:

Tiempo común (35 horas semanales), complementario (tres horas semanales) y reunión docente (dos horas semanales). El tiempo común (siete horas diarias) integra espacios vinculados al juego, a la convivencia escolar y a las segundas lenguas, así como el trabajo en talleres que suponen cambios en la utilización del ambiente físico y los recursos, con actividades alrededor de una o más disciplinas. Estos pueden organizarse manteniendo los grupos de clase o con la participación de niños de diferentes grupos (talleres verticales) (Anep, Codicen, 1997).

Díaz, Stevenazzi y García (2020), plantean que la planificación de lo escolar estructura el tiempo de manera rígida donde las propuestas tienden a estar pensadas para grupos que se consideran homogéneos:

Allí, el tiempo parece tener una duración específica y todo lo que no se ajusta a él deviene en una problemática que suele atribuirse a los sujetos. En lo cotidiano de las escuelas, los tiempos escolares suelen medirse por las horas reloj que dura la jornada, días de clase o minutos que lleva una actividad. El reloj mide y pauta esos intervalos de trabajo dejando por fuera la cuestión subjetiva de los tiempos escolares. Hay algo de estos que los relojes no pueden determinar, diversos sentidos y vivencias que tienen los actores en relación con lo escolar que no se corresponden necesariamente con lo pautado por el instrumento. De ahí que las formas de entender y utilizar los tiempos escolares parecen no guardar relación con su dimensión subjetiva. Hay sujetos que necesitan otros tiempos para aprender, para no quedar por fuera de la experiencia. (p.76)

Este planteo nos hace recordar la dimensión subjetiva del tiempo, esa dimensión que traen las maestras al expresar que se hace carga e imposibilidad para algunos/as niños/as. Donde quizás lo

interesante es no solo pensar en esos sujetos que dadas sus características parecen no poder sostener el tiempo escolar, sino también en ese o esos tiempos escolares. Qué pasa en esas horas escolares que pareciera generar una especie de embudo, en donde algunos pueden entrar y otros no.

Quizás sea imprescindible cuando pensamos en lo escolar, atrevernos a pensar en el tiempo desde la complejidad, porque como expresa Díaz (2016) posicionarse en la escuela desde esta mirada es admitir la existencia de diversos tiempos que coexisten en ella “el tiempo social, el tiempo escolar, tiempo de aprendizaje, los tiempos periescolares (recreos, pasaje de un aula a otra), los tiempos pautados por el reloj y los tiempos subjetivos, que generalmente no se contemplan (Díaz, 2016, p.19).

Sobre el tiempo subjetivo en la escuela Vázquez dice:

El tiempo en la organización escolar no es la organización del tiempo; esta es solo una parte de ese tiempo en la organización educativa, que se corresponde con la planificación, los horarios y los calendarios. Lo que completa y caracteriza al tiempo en la organización es, precisamente, lo que siempre se ha omitido o ignorado, a saber, el tiempo de la conciencia, de la vivencia y de la experiencia; el tiempo de la historia, del diálogo, del conflicto [...] no se conforma con el tiempo objetivo; él es tiempo subjetivo. El tiempo escolar no es aquel que se expresa en cuadrículas que nos hablan de un antes y un después, sino que es el de la vida que circula por todos los rincones de la organización escolar, sin atender a normas ni a regulaciones. (2007, p.2)

Sobre este tiempo parece preciso detenernos, porque ante un formato de escuela que parece presentar un tiempo no apto para todos/as quizás sirva reflexionar sobre los tiempos subjetivos de los escenarios educativos, para pensar en esas vivencias, en los sujetos y en dimensiones de posibilidad. Donde se hace necesario abandonar esa mirada que únicamente se dirige hacia las características específicas de niños/as e incorporar también una reflexión profunda sobre la institución escolar y sus tiempos. Pensar en los diferentes tiempos escolares nos hace reflexionar también sobre los formatos escolares. Veamos como las maestras llegan a dicha asociación:

O sea, las escuelas de tiempo completo como fueron pensadas en un principio, hablábamos de curricular media jornada y después de talleres. Entonces son siete horas y media de niños

con docentes que llegan al hartazgo, por más bien que nos llevemos llega un momento que son muchas horas. Y hay niños que siete horas y media es mucho (...) entonces es sobre exigirlos a ellos y a nosotros, no tenemos esa preparación tampoco para que ese niño no quede excluido de la clase, que ande caminando por el patio, o esté en otras clases, porque molesta, o porque no puede encajar, o porque no tolera después de cierta hora, no está bueno, no está bueno para el niño, ni para el docente porque sientes que en algo estás fallando. (Maestra A, Entrevista 1)

Pensar en estas líneas docentes resulta interesante, en tanto nos permite reflexionar no solo sobre los tiempos escolares sino sobre los formatos escolares, porque es aquí donde nuevamente se menciona a cierta otredad que no logra sostener el tiempo ni formato escolar. Al respecto, Frigerio (2013), plantea que:

(...) la modernidad ofreció y puso en pie una arquitectura simbólica y material. Ésta, bajo el nombre de sistema educativo, expresó y sigue expresando un modo instituido de tramitar aquello de la educación que quería/podía ofrecerse para modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar. (p. 331)

Pensemos estas invariantes, como aquello que quizás influya en las posibilidades de las infancias de habitar la escuela de tiempo completo. En tanto como plantea Terigi (2006), desde una mirada que se centra en lo pedagógico entiende que existen rasgos duros que hacen a la forma escolar y a las prácticas escolares. Donde la forma escolar cuenta con una serie de características que se manifiestan de forma persistente, como lo son: el principio de homogeneidad, la estructura graduada y simultánea, donde existe una correspondencia entre la edad cronológica y el grado de escolarización. La existencia de dispositivos instruccionales organizados y el carácter colectivo del aprendizaje, representado en la presencia de un contenido para muchos sujetos y la promoción de actividades que procuran los aprendizajes individuales.

Pineau (2001) analiza a la escuela como una forma educativa hegemónica, donde se ensamblan un conjunto de elementos, muchos de éstos contradictorios en sí, que reordenan el campo educativo. La escuela de esta manera se sustenta en la existencia de currículum y prácticas universales y uniformes, así como también en sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, caracterizados por ser universales y descontextualizados. Es oportuno reflexionar sobre estos

aspectos, porque quizás permitan dar un giro a la mirada docente donde se invita a pensar no solo en como los/as estudiantes se adaptan, o no a la escuela, sino también en este aspecto fundamental que tiene que ver con pensar en qué forma escolar se está desarrollando la educación e inclusión. ¿Cuáles son aquellos rasgos duros de la forma escolar que quizás no contribuyan a la hospitalidad en la educación?; ¿Qué elementos de lo escolar persisten hoy desde la contradicción?; ¿Es esa contradicción una limitante o un intersticio dónde puede devenir la posibilidad de creación?; ¿Es necesario reflexionar sobre el sustento educativo que aún afirma la correspondencia entre la edad cronológica y el grado?; ¿Qué pasa con las prácticas universales y uniformes?; ¿Son todos estos aspectos elementos reflexivos docentes?

Es interesante el lugar reflexivo docente sobre aquello que refiere a los tiempos y formas escolares, en tanto:

La relación pedagógica que se configura en la forma escolar constituye una sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales. En un espacio cerrado y totalmente ordenado para que cada uno realice sus tareas, en un tiempo tan cuidadosamente reglado que no puede dejar ningún espacio librado a un movimiento imprevisto, cada uno somete su actividad a los «principios» o reglas que rigen. (Vincent, Lahire y Thin, 2001, p. 4, citado en Bordoli y Martinis, 2020, p.39)

Estas reglas impersonales que regulan el cotidiano escolar contribuyen al sentir de las maestras respecto a que no todas las infancias pueden ser parte de las E.T.C, y a su vez, debería reclamar la observación de las propias formas escolares, para ver como ellas repercuten en las infancias y sus posibilidades de educabilidad.

Terigi (citada en Frigerio y Diker, 2010) plantea un concepto interesante, que quizás ayudaría a repensar estas cuestiones de lo escolar y refiere a lo que la autora denomina cronosistema, la existencia de la monocronía del aprendizaje escolar. En este sentido el aprendizaje monocrónico está arraigado a la organización de la escuela:

(...) basada en una secuencia de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período [...] y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas (Terigi, 2010b, p. 104).

Las maestras no parecen mencionar en sus relatos disconformidad sobre esta universalización y monocronía de los aprendizajes, pero sí parecen evidenciar el peso de sostener la secuencia de aprendizaje con el mismo grupo en el correr de todo el horario escolar, por eso resaltan mucho la necesidad de otros docentes y formatos que rompan con dicha monotonía. Una maestra dice:

Si la E.T.C. sería para todos, sería atendiendo a todas las diversidades que hay, pero no sería para mi solo atender desde el punto de vista de la enseñanza, de todos los puntos de vista, porque los niños no son solo enseñanza. Si bien el fin de la escuela es enseñar, hay otras cosas que enseñan a un ser humano. Que sea más integral, pero una escuela de T.C para todos, yo pienso por ejemplo en los talleres, los talleres en la tarde. Porque ahora son más de lo mismo nos ven de nuevo a nosotros, me parece que eso no está funcionando como debería, porque vos ves toda la mañana al maestro y en la tarde lo volvés a ver, tiene que haber como un cambio me parece, porque sino estamos como en una escuela de cuatro horas extendida, es lo que yo pienso. Tendría que haber profesores de talleres de tarde, y no de mañana, y más cosas, diferentes cosas que al gurí le gustara. Yo sé que no le podemos decir al gurí te damos cualquier cosa que te guste, porque el gurí haría cualquier cosa, pero sí, capaz que escuchar y de ahí armar algo que al niño le guste. Por ejemplo, los míos ahora están trabajando con huerta, les encanta la huerta, pero les encanta de verdad, les gusta le gusta, buscarles cosas distintas a lo que ellos ven. (Maestra C, Entrevista 1)

Esta maestra vuelve a traer el factor del tiempo y expresa cómo es necesario para ella el cambio de las figuras docentes, así cómo el cambio y alteración de las propuestas como manera de incorporar los intereses de los/as niños/as. Además de incorporar la importancia de los gustos e intereses de los estudiantes, también dirige la mirada hacia la escuela:

No se tampoco si habría una escuela para todos, porque es tan heterogéneo todo que sería difícil, no sé si sería posible una escuela que a todos le gustara todo. Pero bueno tratar. No sé si una escuela de tiempo completo es para todos, pero no por el niño, sino por la forma de la escuela de tiempo completo, que es mucho horario y todo lo que te dije. (Maestra C, Entrevista 1)

La posibilidad de pensar en una escuela para todo/as desde este “tratar” que sugiere la maestra desde este mirar la propia forma escolar, nos lleva a pensar que aún hay posibilidades para esas otredades desbordantes que a veces parecen no poder pertenecer a dichas escuelas. Donde se

hace necesario recordar la idea de hospitalidad para desde allí repensar como se da la bienvenida a los/as niños/as en la escuela. Donde es importante recordar:

(...) ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita. Me pide una relación de donación y acogida. El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida. (Bárcena y Mélich, 2000, p.146)

Resuena esta última línea, ya que parece recordarnos como las infancias al llegar al contexto educativo no reclaman explícitamente su derecho a la educación, por lo cual debería ser cada adulto, cada actor institucional, él/la que recuerde esta premisa. Puesto que ante la responsabilidad ética hacia el otro debería existir un posicionamiento docente de apertura y disponibilidad hacia ese otro/a, sin importar sus condiciones familiares, diagnósticas, sociales, etc. Porque ese otro/a quizás debería dejar de ser colocado en el lugar de dificultad, de desborde, de imposibilidad, para pasar a ser significado de un cambio de mirar y repensar lo escolar.

Pensar así en alteraciones escolares, que como refiere Stevenazzi (2014) el término alteración en lo educativo obedece a una doble intención:

Por un lado, a la necesidad de alterar algo que viene dado para alejarse de cierta norma; alterar algo que viene dándose de una forma para producir otra cosa. Por otro lado, remite también al *alter*, a una operación de ficción que se plantea cambiar la perspectiva propia por la del otro. Alteridad (del latín *alter*: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es decir, del yo) es el principio filosófico de «alternar» o cambiar la propia perspectiva por la del "otro", considerando y teniendo en cuenta su punto de vista. (Stevenazzi, 2014, p.3)

Quizás de esta manera, reconociendo la alteridad, nos logremos acercar a aquello que una maestra categorizó como utopía, refiriéndose a la posibilidad de construir escuelas de tiempo completo hospitalarias. Quizás así:

La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Y desde esa respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y

hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la educación, entre otras, sino por su condición de posibilidad. (Bárcena y Mélich, 2000, p.126)

Cuando pensamos en esta posibilidad de una educación de la hospitalidad, es cuando recordamos nuevamente la importancia de pensar en formas escolares disponibles para albergar a todos/as, a las diferencias, a las diversidades y a las pluralidades de infancias.

Continuando con el pensamiento de los autores, Bárcena y Mélich (2000) traemos la cuestión de la educación como acontecimiento ético, en contraposición de aquellos que intentan colocarla bajo estrechos marcos conceptuales, lógicas de planificación tecnológica e instrumentales que quieren reducirla a logros y resultados educativos, y colonizaciones de la otredad y los saberes. La educación es un acontecimiento ético porque en la inevitable relación educativa, el rostro del otro/a irrumpe más allá de todo contrato y reciprocidad. Fundándose una relación con el otro/a que no es negociada ni contractual, ni de poder ni dominación, sino de acogimiento, sustentada en la ética y la responsabilidad. El principal reto de la educación como acontecimiento reside en pensar y crear un mundo no totalitario, sino otro que albergue las diferencias.

Siendo para esto necesario pensar en una pedagogía del nacimiento, del comienzo y la esperanza. Sabiendo que la educación es un acto político. Y por lo tanto, pensar en construir, y poder visualizarnos construyendo una educación de las diferencias implica el desafío de invocar al pensamiento y la experiencia, para provocar el inicio de una conversación fundante, hospitalaria, en el contexto de la irrenunciable lucha para instaurar vida y posibilidad donde los enunciados del poder pretenden fijar destinos (Nosei, 2017). Un posicionamiento político, ético que como profesionales de la educación procure la posibilidad de una educación para todos y todas.

Para ello parece ser imprescindible el accionar docente, sus capacidades y posibilidades reflexivas, así como la disposición a desnaturalizar lo ya naturalizado de las formas escolares, y comenzar a buscar intersticios, a buscar líneas de fugas, que en gestos mínimos, se conviertan en acciones cotidianas, y puedan abrirse a explorar y construir nuevas formas escolares que alberguen las diferencias de las infancias y sus posibilidades de educabilidad.

Porque como plantean Frigerio y Diker:

(...) no hay educación sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizás la única posibilidad de saber (algo). (2010, p.8)

A lo que sumaría, quizás la única forma de saber, y la única forma de poder habitar las escuelas desde las múltiples maneras de ser niño/a y de habitar el acontecer educativo. Pensar de esta manera en maestras/os, y escuelas disponibles a repensar sus formas escolares y sus maneras de relacionamiento con la otredad, es un punto del cual la educación debería estar discutiendo, debatiendo, reflexionando. Para que la educación como derecho, no solo sea la garantía de acceso a la educación, sino además, y principalmente tuviese relación con lo que pasa en esos procesos de escolarización. Lo que pasa y lo -que les pasa- a cada sujeto educativo que desde diferentes lugares habitan lo escolar, desde sus experiencias singulares y sentires. Donde es necesario tener presente siempre que:

(...) la escuela es vivida y necesita ser pensada, es un lugar para crear espacios y actividades que permiten hacerla de muchas formas, de otras formas. En este sentido, la escuela es una posibilidad, no solo un hecho establecido, siempre está abierta, se la experimenta de múltiples formas, puede cambiar, conservarse, reciclarse y ser pensada de diferentes maneras. Se la construye diariamente, aunque a veces parezca inmutable, permitiendo o clausurando posibilidades. (Iglesias, 2004, p.81)

Una maestra así lo ejemplifica:

Como modalidad, para sobrevivir todos (risas) después de determinada hora, sí estoy haciendo una actividad y veo que no están atendiendo, lo suspendo y pasamos a algo más lúdico. Eso te lo dan años de experiencia también en clase, porque antes tú venías con tu planificación y había que cumplirla y ahora bueno, si no, no tiene sentido. Con los años estoy siendo un poco más flexible, buscando que sea más productivo para todos. Porque bueno, hay cosas del acta 90 que fueron muy bien pensadas, pero que ya no son así, en la realidad no es así, y si siento que tengo que parar e ir por otro lado, o buscar otra forma, otra alternativa, me permito hacerlo. Los años me han ayudado a eso, y también la respuesta de los niños. (Maestra A, Entrevista 1)

En estas líneas docentes, observamos como la maestra altera el formato escolar ante la lectura grupal. Quizás el hospedar tenga que ver con este posicionamiento docente que permite mirarse,

cuestionarse y también cuestionar los tiempos y las formas escolares. Donde desde la observación de sus estudiantes en relación con sus propuestas pueda tener un accionar ético. Aquel posicionar docente que se deja interpelar en esa relación fundante con la otredad que recupera así la apertura en el encuentro.

Donde puedan surgir experiencias de alteridad ante las diferencias y singularidades. Al respecto Skliar (2005) plantea que las diferencias serían mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, imprevisible. Las diferencias, la otredad y la alteridad demandan la presencia de gestos mínimos, tacto, encuentros para generar otras posibilidades y alteraciones escolares que procuren la hospitalidad y la educación para todos y todas.

Como dice Derrida (2000) una hospitalidad justa que rompa con la ley y hospitalidad del derecho, una hospitalidad absoluta y que le de lugar al otro/a absoluto/a, desconocido/a, anónimo/a, lo/a dejen venir, llegar y tener un lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle reciprocidad (citado en Skliar y Larrosa, 2009). Hospitalidad como acto de recibir al otro/a en su alteridad.

Pensar en experiencias educativas que den sentido a una existencia en común, que se interpele en esa comunión, partiendo de que no hay acto pedagógico si no se coloca en el centro de la escena lo que pasa en el "entre nosotros" (Skliar, 2018). Porque como expresa Terigi (2010 b) siempre hay escuelas capaces de desarrollar experiencias novedosas y siempre hay docentes que generan soluciones valiosas a los problemas de una práctica cada vez más compleja (p. 107).

### **Sobre la Otredad y Hospitalidad Post Pandemia.**

La tesis , también procuró explorar sobre cambios y resonancias de lo escolar a partir de la pandemia Covid-19 que atravesó a la realidad mundial y provocó cortes y quiebres de formato en lo educativo. Queriendo explorar sobre los efectos de esta pandemia en las experiencias docentes y en el vínculo con las otredades.

Una pandemia que generó un estado de emergencia nacional sanitaria que se decretó como fecha de inicio el 13 de marzo de 2020, siendo el 5 de abril de 2022 que cesó dicho estado de emergencia sanitaria. <sup>8</sup> En el período de la emergencia sanitaria fueron múltiples las estrategias educativas generadas para proteger el derecho de la educación ante dicha realidad. No es fin de la tesis reflexionar sobre las mismas, pero sí se pretende saber como es la experiencia docente post pandemia.

De los relatos docentes no se identifican efectos notorios en cuanto al vínculo con la otredad y la experiencia docente. Se destacaron principalmente cambios organizativos a nivel institucional que aún perduran como medidas de higiene y cuidado, y algunos efectos a nivel de atrasos en los aprendizajes esperables.

En cuanto al vínculo con la otredad específicamente, surgen algunos relatos que narran cómo se vivió alguna etapa de la pandemia, pero se alega que actualmente la experiencia educativa no se siente diferente al antes de la pandemia.

---

<sup>8</sup> En el día 5 de abril de 2022 el Presidente de la República actuando en Consejo de Ministros dejó sin efecto la declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus SARS-CoV2 decretada el 13 de marzo de 2020. Recuperado : <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/comunicacion/noticias/fin-emergencia-nacional-sanitaria#:~:text=En%20el%20d%C3%ADa%20de%20ayer,13%20de%20marzo%20de%202020>.

## **QUINTA PARTE: RESONANCIAS FINALES**

Des-armando imágenes para  
dibujar preguntas, des-  
armando seguridades para  
abrir experimentaciones,  
des-armando anécdotas para  
hallar signos de  
pensamiento. Des-armando  
identidades para armar  
cuerpos colectivos. Des-  
armando juicios para  
formular interrogantes.

Duschatzky

(...) no son textos que nos dicen  
lo que hay que escuchar, sino  
que son invitaciones para  
ponernos a escuchar, a sentir.  
No son textos escritos para  
decir lo que hay que pensar,  
sino que están hechos para que,  
al leerlos nos pongamos a  
pensar. No están aquí para  
decirnos quién es el otro, sino  
para suspender las certezas que  
nos resuelven la pregunta.  
Contreras Skliar & Larrosa,

## **Imágenes Del Desahabitar(me) Para Habitar La Escuela**

Concluyo esta tesis en forma de imágenes, de sentires que irán describiendo el proceso vivido en diálogo con las resonancias del campo y los aportes de la teoría.

Este apartado comienza con las resonancias subjetivas de un proceso de investigación, extenso y repleto de reencuentros. Este proceso que dio inicio en los talleres de metodología de la maestría en Psicología y Educación (Udelar), fue tejiéndose entre expectativas, emociones, experiencias laborales, vivencias formativas y el habitar de lo escolar.

La escuela donde se desarrolló la investigación fue la Escuela n° 66 de Marelli, elegida por ser una escuela de Tiempo Completo, ubicada en la ciudad de Maldonado, y por las características de estabilidad de su colectivo docente.

En cada etapa de investigación y en cada encuentro con lo escolar, se procuró comprender los sentidos subjetivos que las maestras le atribuyen a la otredad en el acontecimiento educativo, desde sus propias experiencias docentes. Generando un análisis de las posiciones docentes y reflexión en torno a las necesidades y desafíos identificados por las maestras en relación a dichas otredades. Además se reflexiona sobre la otredad y el concepto de hospitalidad.

Todo ello fue desprendiéndose de un trabajo de investigación construido desde la metodología cualitativa con enfoque etnográfico, que fue entrelazando el habitar la escuela, las observaciones participantes, las entrevistas semidirigidas y un taller con el colectivo docente.

Sobre el proceso de investigación, considero pertinente destacar, que el mismo implicó el pasaje entre una identidad marcada por el rol de psicóloga educacional y el ser estudiante de maestría, hacia un nuevo rol que me interpeló a vestirme de investigadora. Con esto no quiero decir que fueran entidades diferenciales, opuestas, sino quizás alternas, porque sin dudas ambas configuraron toda mi experiencia de investigación en la escuela n° 66 de Marelli, donde esta investigación en todas sus etapas me increpó al constante ejercicio de la reflexividad. Porque como ya mencione aquí, el campo de investigación, su lugar físico, sus actores institucionales, su comunidad, no eran ajenos ni desconocidos a mí. Por el contrario, su elección siempre fue fundada –

entre otras cosas- en la experiencia previa vivida en dicha escuela como psicóloga del Programa Escuelas Disfrutables de la ANEP.

Por ello hoy, concluyendo esta etapa de escritura de tesis y encontrándome en las resonancias finales, observo como todo el proceso implicó encontrar nuevas formas de habitarme a mí misma y de habitar lo escolar. Donde mis experiencias y rol profesional, convergen en esta tesis desde mi subjetividad y en un continuo proceso de reflexividad.

El enfoque etnográfico aquí abordado, fue una elección acertada y desafiante. Acertada ya que el contacto y permanencia en campo, fue permitiéndome re conectar con la institución escolar en el conjugar de sus propias dinámicas y ritmos, y también de mis propios tiempos personales de deconstrucción y construcción.

Desafiante, dado que en ocasiones habían aspectos de este enfoque metodológico que no los manejaba con profundidad de conocimiento, o experiencia previa, en tanto fue la primera vez que desarrollé una investigación de esta índole, por lo cual a veces pude sentir que me faltaban insumos o conocimientos en relación a la etnografía, lo que me llevó a un re encuentro constante con la teoría y con otras experiencias de corte etnográfico, para reforzar así mis dudas ante una experiencia primeriza.

Destaco además que esta tesis se construyó en diferentes etapas, donde ese primer bosquejo de cronograma y primer acercamiento institucional, fue interrumpido por la Pandemia COVID-19, lo que hizo un tiempo de gran pausa. También un tiempo donde a nivel personal fui mamá, por lo cual al retomar la investigación también me descubrí en otro nuevo rol, ya no era la estudiante ni profesional de antes, ahora también era y soy mamá.

Es por todo lo expuesto, que caracterizo a este proceso de investigación como extenso, en cuanto a su prolongación temporal, desde sus primeras ideas, bosquejos, hasta la etapa final de cierre.

Un proceso de investigación que hoy resignifico como un devenir de reencuentros. Dentro de esos reencuentros, primero que nada, destaco el constante reencuentro conmigo misma, como

mujer, como psicóloga, como profesional y como sujeta política. Después el reencuentro con lo escolar, con esa escuela n° 66 que fue tomando otros significados para mi, otros resonares. También el reencuentro con los/las actores institucionales, quienes permitieron encontrarnos desde otro lugar, por ello quiero destacar el reencuentro con cada maestra de la escuela, y agradecer su disposición y su compromiso con la investigación. Agradecer también su tiempo, sus palabras cargadas de emociones, y su cordialidad con quien escribe. Sin ellas seguro nada de esto sería posible, como no lo sería sin ningún niño/a que habita la escuela, y por quienes tiene sentido seguir reflexionando sobre la educación.

Espero que este trabajo de investigación que se materializa en esta tesis, sea motor de cuestionamientos, de inquietudes, de nuevos pensares, de nuevos sentires, que contribuyan al campo reflexivo y a la producción de saberes sobre las otredades y las experiencias docentes.

Desde el entendido, que todo lo aquí escrito procura ser insumo, y contribuir con la producción de conocimiento académico, pero también -y principalmente -con la propia experiencia docente in situ, en su entramado y complejidad.

### **Imágenes De Una Escuela Como Acontecimiento : Entre La Otredad Desbordante Y La Experiencia**

#### **Docente Como Narrativa**

En esta tesis la educación es concebida como acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2001), lo que significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad. Una educación que procure una práctica de hospitalidad y acogimiento al recién llegado; entendida como acción constitutivamente ética, donde el ser humano se convierte en el epicentro del proceso educativo. De esta manera se otorga un papel preponderante a la singularidad de la subjetividad humana en la educación.

Por ello cabe mencionar, que aquí se conjuga la subjetividad de quien investiga y de las maestras como parte fundamental de este trabajo. Por lo cual, se hace imposible referir a los sentidos subjetivos atribuidos por las maestras a la otredad y sus experiencias docentes sin antes ir

hacia mis propios sentidos subjetivos y experiencias. Porque la subjetividad de quien investiga no puede quedar escindida de todo el proceso, y por ello la reflexividad fue una herramienta de introspección necesaria e interpelante en esta investigación. Donde cabe mencionar que habitar la escuela desde otro rol diferente al de psicóloga, me permitió a veces mirar lo antes no visto, me habilitó a correrme de un lugar de respuestas y soluciones, para habitar la escuela con más cautela, más en silencio, desde la observación y desde una postura de curiosidad. Me sentí cómoda en ese rol, desafiante en ocasiones, interpelante, pero también motivador y alegre. Donde logré volver a sentir a lo escolar como ese lugar de múltiples dimensiones entrelazadas: generaciones distintas, contextos sociales diversos, personas e historias de vidas singulares, conocimientos y saberes, que se encuentran y desencuentran constantemente. Una escuela viva, llena de efervescencia, en la que continuamente suceden cosas, de esas que parecen ser previstas y aceptadas, y aquellas que no parecen estar entre los esperables, y que ante lo impensado quiere ser anulado o expulsado. Una escuela que entre sus actores, sus escenarios de convivencia, y los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí se despliegan, surgen, al decir de Duschatzky (2020) infinitos acontecimientos (citada en Parte Uno). Porque como dice la autora, la escuela que se habitó desde esta investigación fue la escuela pensada desde la inmanencia, esa escuela que se recorre desde las emociones, que es sentida, conversada, pensada no desde la reiteración monótona de sus objetivos, sus fines o tareas, sino desde la emergencia de sus acontecimientos. Una escuela al decir de Cullen (2004) como institución social viva.

En este escenario de lo escolar, la otredad constituye un papel central, en tanto la educación siempre es concebida hacia el otro, (Mélích, 2005; Skliar y Tellez, 2008; Larrosa, 2002; 2004; Levinas 2001, 2002; citados anteriormente), ese otro sujeto de la educación; sujeto escolar; niño; niña; que requiere de la mirada y compañía del docente como mediador de su proceso de escolarización.

El escenario educativo se concibe como el lugar donde se da el encuentro entre aquellos/as que ofician de maestros/as y sus estudiantes. Observándose en el transcurso de esta investigación, como en dicho encuentro se pone en juego eso que Kaplan (2022) describe como el efecto espejo, en

tanto el docente se mira en el estudiante, y viceversa, el estudiante se mira en el docente, oficiando la alteridad como espejo, como lugar de identificaciones y construcción de identidad. Por ello, como plantea Meirieu, la preocupación por el otro- sujeto de la educación, es fundante de toda relación pedagógica, ya que constituye la función misma del pedagogo.

Desde esta investigación la atención se orientó en el afán de comprender y analizar los sentidos subjetivos atribuidos a la otredad desde la experiencia docente, contemplando lo ya mencionado con anterioridad, y partiendo de la premisa que estos sentidos subjetivos docentes se relacionan estrechamente -como expresa Levinas (2002)- con un sentido ético de la profesión docente y por ende, de la educación.

Respecto a **la otredad y los sentidos subjetivos atribuidos por el colectivo de maestras de la escuela n° 66 de Marelli**, en la investigación se identificaron y construyeron categorías de análisis que nos permiten reflexionar sobre dichos sentidos subjetivos de la otredad en lo escolar. Las mismas refieren a: La otredad cambiada; La otredad ideal; La otredad vulnerable; La otredad etiquetada; La otredad desbordante (citado en Parte Dos).

Se destaca que de los relatos docentes, se observa en ocasiones un enfoque docente que parte de un imaginario de niño/a homogéneo y que responde a condicionamientos y expectativas relacionadas a lo escolar y a la imagen de alumno/a. También se contemplan sentidos subjetivos docentes asociados a un imaginario de "infancia normal", "niños/as esperables" y sus opuestos. Donde en ocasiones la heterogeneidad y las diferencias parecen querer anularse, o despertar temores, incertidumbres, angustias en las maestras. Como plantea Skliar (2015) esto suele generar una trágica confusión entre aquello que se presenta como la/s diferencia/as, con los sujetos pensados como "diferentes". Donde "los diferentes" obedecen a una invención, a una construcción, siendo el reflejo de un largo proceso de "diferencialismo". Este proceso de diferencialismo se evidencia en las entrevistas con docentes, dónde en ocasiones al pensar en las diferencias entre niños/as aparece siempre un mecanismo de evaluación y comparación, que marca escisiones y un claro proceso de diferencialismo entre los/as estudiantes.

Además, se observa que a algunos/as niños/as se le atribuyen sentidos subjetivos que las colocan en lugares de riesgo y peligro. En tanto aquellos sentidos subjetivos que se atribuyen a las infancias vulnerables y las infancias desbordantes refieren a significantes que generan temor en las docentes, y que a veces desde un mirar reduccionista el problema o la dificultad es solo entendido desde las características de ese niño/a y su familia, quedando el/la niño/a colocado/a en un lugar de “sujeto carente” (Martinis, 2016). Esto genera que sea al sujeto carente portador de la dificultad-problema el causante de su imposibilidad de educabilidad, sin a veces concebir un pensamiento más complejo que incorpore una mirada multicausal y multidimensional, que involucre y reflexione sobre las formas de enseñanza, el vínculo pedagógico, las formas escolares, y la escuela como parte de la comunidad.

También se observa en el colectivo docente, que existen ciertos sentidos subjetivos atribuidos a las infancias que no logran adaptarse al modelo disciplinar y homogéneo escolar, que colocan al niño/a al decir de Frigerio (2008) en el lugar de extranjería, de alteridad radical siendo muchas veces asociados al “lugar del objeto maléfico”, en tanto atrae en los adultos los fantasmas de lo temible, de lo desconocido, no controlable y no pensable. Generando en ocasiones deseos inconscientes, o prácticas involuntarias de exclusión y expulsión.

Provocando a veces, que dichas otredades etiquetadas y desbordantes, sean expuestas a procesos de medicalización y patologización, como forma de solución o respuesta, ante aquello que lo escolar no puede contener, y como forma de concebir la inclusión.

Esto lleva a reflexionar sobre la necesidad de seguir problematizando sobre la inclusión, las prácticas docentes inclusivas y las formas escolares, ya que en el sentir y decir de maestras parece existir “inclusiones” que generan tensiones, desbordes, angustias y malestar. Que realmente nos interpela a preguntarnos ¿A qué nos referimos cuando decimos inclusión?; ¿Las infancias heterogéneas, divergentes, que tensionan la forma escolar, implican siempre pensar en claves de inclusión?; ¿Qué les pasa a las maestras con la inclusión?; ¿No será que urge deconstruir los ya instaurados sentidos subjetivos sobre las infancias, para dejarse interpelar por lo que las infancias

proponen en el encuentro?; ¿Existe una apertura de lo escolar para esto? Sin dudas son interrogantes amplias y que nos llevan a profundizar en temas a los cuales esta tesis no se abocó, pero sobre los cuales se presentan como resonancias y deseos de saber y conocer, a la vez que dejarlas abiertas para seguir investigando

Todo lo mencionado, nos interpela también a pensar sobre la relación entre educación y las tasas altas de medicalización de las infancias en nuestro país. Entiendo que este aspecto también debe ser estudiado e increpar a lo escolar, a las familias, a la sociedad, y a quienes construyen políticas de protección para las infancias. Abriéndose las siguientes preguntas: ¿Existen relaciones entre los sentidos subjetivos docentes sobre la otredad y los procesos de medicalización y patologización de las infancias?; ¿Cómo se vinculan los formatos educativos con los procesos de medicalización de las infancias?; ¿Es el modelo disciplinar y hegemónico escolar aliado de los procesos de patologización de las infancias?

Otro aspecto que se evidenció en la tesis, refiere a la relación existente entre los sentidos subjetivos docentes y las propias experiencias de las maestras e historias de vida. En tanto se observa cómo dichos sentidos surgen en mayor o menor medida, de forma consciente o inconsciente, desde un mecanismo comparativo, que compara las propias infancias docentes con las infancias de hoy. Donde entonces hace sentido, aquello de comprender que no hay un yo sin un otro, sin esa otredad y alteridad que me define, y que defino a través de mi propia existencia. Esto lleva a reflexionar sobre el impacto de las historias de vidas docentes en sus propias prácticas profesionales y ante la presencia e invención de la otredad.

Porque en la experiencia docente, donde la presencia de la otredad irrumpe desde la alteridad, se ponen en juego las historias de vida de los docentes, así como la identidad docente.

Por ello la tesis reafirma en toda su narrativa, como la otredad y los sentidos subjetivos docentes no pueden ser pensados desde la lejanía de la experiencia docente.

**La otredad y las experiencias docentes**, se abordó en la tesis desde la premisa del sujeto como territorio de sensibilidad (Larrosa, 2004) y como productora de subjetividad, colocando nuevamente al sujeto en el epicentro de la educación. Donde no solo interesa comprender dichos sentidos subjetivos docentes sobre la otredad, sino que también se procura escuchar y comprender a quienes atribuyen dichos sentidos, desde sus experiencias profesionales.

Contemplar y analizar las experiencias docentes lleva a comprender lo que Duschatzky y Aguirre (2013) plantean en relación a esa necesidad de dejar de pensar únicamente sobre las cosas que pasan en las escuelas, para adentrarnos a interpelarnos sobre “lo que nos pasa cuando pasan las cosas” (p.16). Sobre este pensar las autoras expresan:

Podemos hacer un listado interminable de las cosas que acontecen en la escuela, pero ¿cuánto podemos decir-pensar acerca del pasar de las cosas? De lo que permite un pasaje, una variación en los modos de estar. Hay mucho dicho, diagnosticado, explicado y pronosticado sobre el cúmulo de cuestiones que tienen lugar en la escuela pero poco explorado sobre el movimiento de esas cosas: ¿qué nos pasa en el medio de la sucesión de situaciones? Estamos frente a una cualidad de interrogación indiferente a las anécdotas particulares, pero no respecto de nuestra capacidad de afectar y ser afectados. (Duschatzky y Aguirre, 2013, p.16)

Recobrar en la educación la importancia de la experiencia es una meta que debemos proponernos todos/as los/las que de alguna manera queremos aportar a la educación.

Sobre las experiencias docentes, un aspecto que emergió en esta tesis y se entiende relevante destacar, refiere a los motivos de la elección de estudiar magisterio y formarse como maestra, ya que aparece en este colectivo docente una amplia mayoría de maestras que no estudiaron magisterio por una elección personal asociada al deseo, o aquello que podemos pensar y problematizar como vocación. Encontrándose condicionada la elección de la carrera, en algunos casos por transmisión familiar (familias con integrantes maestros/as) y en otros por la accesibilidad. En tanto se destaca que muchas maestras por mandato familiar y posibilidades económicas, optaron por el magisterio, ya que era una de las opciones de educación terciaria disponibles en su localidad. Evidenciando la centralización de la educación terciaria en ese momento socio-histórico, que actualmente ha tenido modificaciones y avances en procesos de descentralización de la educación.

Asimismo, marca una particularidad de este colectivo docente, en tanto quizás dista de la realidad de maestras de otras partes del país. Descubrimiento que me parece importante resaltar, en tanto interpela a desmitificar el imaginario social en el cual la docencia siempre se liga a vocación, y nos hacen pensar sobre las posibles diferencias de experiencias docentes que se vinculan con la vocación y las experiencias docentes que distan de ella. ¿Será la vocación un factor influyente entre la experiencia docente y la otredad?

Por otra parte, en cuanto a la exploración y análisis en relación a la experiencia docente, cabe mencionar que surgieron experiencias diversas, plurales, marcadas por estados de ánimo, sentires, emociones, así como por aspectos que hacen a lo vincular y afectivo. En su mayoría, las maestras suelen identificar experiencias gratificantes y agrado por su labor.

Asimismo se identifica un **vínculo estrecho entre las experiencias docentes y la otredad**, en tanto en ocasiones aquellas experiencias docentes asociadas a la gratificación se vinculan con las otredades ideales, con buenos climas de convivencia, cantidad numérica de niños/as en los grupos, inexistencias de grandes problemas de conducta, y con los desarrollos y logros en los aprendizajes de niños/as. Mientras que las experiencias docentes asociadas a lo agotador, al malestar, y al desgaste emocional, se relaciona con las otredades desbordantes. Apareciendo allí una gama de emociones, que atraviesa la experiencia docente y el vínculo con la otredad, donde la otredad desbordante siempre se asocia a emociones desagradables, a emociones como la angustia, a estados de agotamiento y cansancio. Porque justamente esa otredad desbordante, que se aleja de lo esperable, del modelo o ideal de “alumno” “alumna”, ese niño/a que manifiesta violencia, expresa angustia, enojo, también termina produciendo esos sentires en el docente. Generando desborde, generando malestar, ante una incertidumbre que desestabiliza los planes de contingencia, proyectando todo el malestar únicamente en el sujeto, quebrantando el vínculo docente- alumno/a.

Desde las experiencias docentes, también se observa posiciones docentes que reflejan una impronta de las maestras, de concebir al otro desde las nociones de bien o mal, de normal o no, de cercano o ajeno, de alteridad o radical alteridad. Maestras que tienen un posicionamiento docente

colectivo que parece reproducir los principios de la sociedad disciplinar, desde un paradigma foucaultiano (Foucault, 1975). Además de ser un posicionar docente configurado en un paradigma positivista y de la simplicidad, ya que en ocasiones parecen verse reducidas las vastas complejidades de las infancias y sus diversas formas de existencia y de habitar lo escolar, a causas únicas, ideas absolutas, pensamientos lineales o acabados (Morin, 1990; Najmanovich, 2002). En algunos de los relatos de las maestras, se evidenciaba como la tarea docente parece ser cada vez más compleja, en tanto la escuela como lugar de resonancia social, donde todo lo que atraviesa a las infancias desde los diversos ámbitos: social, económico, familiar, sanitario, se condensa en las escuelas y empieza a generar una sensación que hace pensar en aquello que Duschatzky refiere como “lo no escolar”. Las maestras comienzan así a producir y reproducir ciertas experiencias que asocian a ciertas otredades y sus formas de habitar la escuela con lo “no escolar” (Duschatzky y Sztulwark, 2011). Estas infancias y aquello que acontece con dichas infancias comienzan a tomar el carácter de lo no escolar, y generar quiebres, caos, perplejidades, frustración y angustia, en las experiencias docentes.

También desde las experiencias docentes aparece un discurso de falta de preparación ante el trabajo con aquellas otredades vulnerables y desbordantes. En tanto existen ciertas infancias a las cuales se les atribuye los sentidos de otredad desbordante, para la cual sienten no estar preparadas y para lo que les sería necesario, mayor formación, especializaciones, y el acompañamiento de otros profesionales en la escuela. Sean maestros/as de apoyo, maestros/as comunitarios/as, pero principalmente, lo que más se reclama y demanda es el apoyo de psicólogos. Esto se puede asociar a lo que Leoz (2012) analiza:

(...) en la queja de los docentes se alude a sentimientos de “desamparo” asociados a la convicción profunda de no ser entendidos, ni atendidos; de no verse acompañados en esa tarea ciertamente ardua que de algún modo llevan a cabo. Sus lamentos expresan la sensación de haber caído en una especie de trampa que consiste en que los prepararon para hacer algo que no es lo que tienen que hacer y nadie los escucha cuando lo dicen, con palabras o con síntomas. (p.20)

La autora mencionada resalta, que los/las docentes fueron formados y preparados bajo los principios e ideales de la modernidad, siendo esto causante de frustraciones en sus actuales prácticas docentes, donde el mundo ha cambiado y las infancias también.

Por su parte, Skliar (2011) nos invita a reflexionar sobre si la necesidad de “sentirse preparados” responde a la lógica de un paradigma anterior, de saberes acabados, y plantea profundizar en este sentir y generar un movimiento, donde los docentes no solo procuren la preparación para el encuentro con la otredad, sino que logren tener una actitud de apertura y disponibilidad hacia la otredad y alteridad: “En todo caso, toda pre-preparación, toda anticipación, configura un dispositivo técnico, una cierta racionalidad, pero no funciona necesariamente como posicionamiento ético en relación con otros” (Skliar, 2009, p.160) Esto nos increpa a pensar, en como hacer para que los docentes ante la sensación de no preparación, no queden inmóviles y/o generen prácticas expulsoras o estigmatizantes, sino por el contrario, se posicionen en el lugar de apertura y disponibilidad, concibiendo el encuentro pedagógico como natalidad, como nacimiento. Porque quizás lo que se cuestiona a la educación que pretende ser inclusiva, no sea únicamente un tema de preparación, sino de disponibilidad y responsabilidad, para recibir a quién sea, a todos/as, a cualquiera, a cada uno/a.

Donde ante la falta representada en ese “no conocimiento”, “no preparación”, no se considere como única posibilidad la ayuda externa y “salvadora”, esa que proyecta la solución en el “afuera”, de un otro distinto al docente- u otra institución distinta a la escolar, que aporte “soluciones”. Es necesario una educación que apoye y fortalezca a los/as maestras y maestros, que trabaje sobre lo que los interpela, sobre los sentires de incertidumbre, de duda, de inquietud, de “no saber”. Porque son los/as maestros/as quienes tienen un rol central en la educación, y los docentes no son transmisores impersonales de un conocimiento, ni operarios de métodos pedagógicos, ni administradores de relaciones ni espacios, los docentes son identidad, formas de ser, de pensar, de hacer que se pone en juego, en primera persona en cualquier relación educativa (Contreras, 2011). Por ello es necesario validar y reconocer las experiencias docentes y la sensación de “faltas”, hablar

de -y desde- esos lugares de fragilidad, para desde allí construir nuevos saberes, prácticas y experiencias que no olviden la premisa ética ante todo. Porque como dice Derrida (1994):

Es el otro; si podemos decirlo en una palabra, es el otro. Lo que llamo justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a su singularidad y la alteridad del otro es lo que me empuja (...) a intentar ser justo con el otro- o conmigo mismo como otro-. (pp.9-10)

Tal vez la educación reclama de experiencias docentes que se permita interpelar, movilizar, afectar por la otredad, y que pueda reconocer su fragilidad, para generar a partir de ello experiencias de alteridad. Para quizás lograr así, experiencias docentes dónde la otredad no quiera ser capturada bajo categorías, diagnósticos, o carencias que anulan la posibilidad de la educación como natalidad. Una experiencia docente que pueda dar posibilidad en el accionar cotidiano a concebir a la otredad como un misterio:

El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio (...). El otro no es un ser con quien nos enfrentemos, que nos amenaza o que quiere dominarnos. (...) Todo su poder consiste en su alteridad (...) El otro no es de ningún modo otro-yo, un otro sí mismo que participase conmigo en una existencia en común. La relación con el otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar, le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio. (Lévinas, 1933, pp.116-129-130)

Pensar así, en una educación que procure experiencias docentes de alteridad, experiencia que ocurre cuando el otro irrumpe sin avisar en nuestra estabilidad, la fractura, así la existencia del otro/a pone en duda nuestra propia existencia y creencias (Romero, s.f).

Porque el otro/a no aguarda a ser invitado, no espera a ser incluido, no se adapta a mis expectativas, el otro/a radicalmente otro/a, no se despeja de sus diferencias para agradar, ni necesita de mi mirada para existir. El otro/a irrumpe y me produce una conmoción, me sacude y me deja "el alma perpleja" como dice Deleuze que ocurre en el verdadero aprendizaje (Skliar, 2008, p.14). Cuando llega e irrumpe, irrumpe nuestra propia mismidad, quedando desamparada, destituida de ese egoísmo, el otro/a se presenta y nos devuelve nuestra alteridad, nuestro propio ser otro/a; es el

devenir del otro/a, irreductible, inalcanzable, inabordable, que se aleja en su misterio, con su misterio (Skliar 2007, en Romero). La alteridad como interpelación ética.

Quizás falta tal vez una educación que parta de la mirada y reflexión- al decir de Skliar (2010) sobre lo que pasa entre “nosotros”. Siendo necesaria una experiencia docente que no procure únicamente develar lo que el otro es- cómo es- , sino también que pueda nombrarse a sí mismo para nombrar a otro, que pueda mirarse para mirar, que se contemple constitutivo de sí y de ese otro/a en esa relación educativa.

Tal vez para esto, sea preciso comprender a la docencia como identidad narrativa (Arendt). Logrando que los/as maestros/as puedan percibirse como narración (es), ese maestro/a que se busca en esa narración, se siente, se interpela, insistiendo en la pasión por aprender y vivir, y en la responsabilidad por el mundo y los recién llegados (Arendt, citada en Cullen, 2011, p.1). Donde el docente pueda reconocer que la educación implica siempre una dimensión ético-política y relacional, al decir de Cullen (2011). Siendo clave para toda educación concebida desde la otredad, el compromiso ético, donde la docencia debe ser puesta en práctica bajo estrictos principios de justicia, libertad e igualdad. Siendo necesario que el/la docente se encuentre interpelado en toda interacción educativa, por el rostro del otro- en cuanto otro- lo cual los hace responsables de esa otredad, ante cualquier iniciativa y acción que tomen. Recordando lo que el autor menciona:

Y por otro lado, sabernos también de lo que desquicia nuestro presente vivo, esos espectros o “fantasmas” (como expresa Derrida) de esos otros ya sidos, que fueron víctimas de cualquier injusticia, o de los que los aún no son todavía, pero pueden llegar a ser víctimas de cualquier injusticia.(...) Por eso, al educar, nos estamos jugando por “un mundo más justo” para una convivencia social bajo esos fuertes principios de justicia, libertad e igualdad, y, más radicalmente, educar supone priorizar la comprensión de la atmósfera para el hábitat humano simplemente como “la hospitalidad”, es decir: la acogida del otro en cuanto otro, erradicando la violencia que pretende o destruirlo, o desconocerlo, o más sutilmente-reducirlo a la mismidad, apropiándose de la alteridad. (Cullen, 2011, pp.2-3)

Concebir a la docencia en términos de narración, significa también recordar la potencia creadora y narrativa del trabajo en conjunto, con otros que ofician de compañía y sostén

En este sentido se retoma la idea de Najmanovich (2010) quien plantea la necesidad de que lo escolar logre derribar sus propios muros, para seguir reforzando la comunidad educativa, el trabajo en red desde la interdisciplina y la cooperación. Porque la escuela no está aislada de la sociedad, y por ende necesita construir puentes, lazos, que habiliten a pensar y reflexionar sobre lo que (nos) pasa con las infancias desde una mirada integral, compleja y siempre con otros/as. Porque también aparece en las experiencias docentes pensares de un trabajo que por momentos se siente en soledad, donde el docente parece estar solo ante ese niño/a, y reclama por otros/as.

Siendo la experiencia sensible una posibilidad para el movimiento docente. Ante esto me pregunto: ¿Qué es necesario para generar movimientos docentes?; ¿Cuánto de esto compete a los docentes y cuanto a la institución escolar?; ¿Cómo se configura desde las políticas educativas estos puentes y redes entre la escuela y la comunidad?; ¿Qué sería necesario para fortalecer la interinstitucionalidad e interdisciplina?; ¿Cómo hacer de las escuelas lugares de hospitalidad y acogimiento?

De igual manera pienso en las palabras de Larrosa, y me ilusiono:

Tal vez, reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y huesos. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como la vida misma. (2004, p.10)

### **Imágenes Del Desafío De Una Educación Para Todos Y Todas: Tejiendo El Telar De La Hospitalidad**

En el desarrollo de la tesis, se ha podido denotar de los relatos y posiciones docentes, una sensación docente de que hay cosas que acontecen en lo escolar- principalmente vinculado a las otredades desbordantes- que parecieran no referir a lo escolar y provoca tensiones y malestares en el cotidiano escolar. Irrupciones, movimientos, imprevistos, violencias, que cuestionan sus límites y alcances.

Esto nos hace pensar en los planteos de Duschatzky y Aguirre (2013) quienes dicen:

Tal vez estamos asistiendo a la desaparición de la escuela pública tal como la conocimos, la pensamos y la habitamos durante casi un siglo, porque la escuela, esa forma escuela o ese dispositivo escuela, con sus distribuciones espaciales y temporales, sus rituales y sus maneras, está disolviéndose ante nuestros ojos y lo público, los espacios y los tiempos de lo común, del ocuparse juntos de lo común, requiere volver a pensarse. Le dicen escuela, y no lo es... en trance de convertirse en eso que llaman un entorno de aprendizaje, o un centro de conexión, y le dicen pública, asociando público sólo a lo estatal... pero lo público no depende de la titularidad, sino de su capacidad de afectar modos de existencia. Sin embargo, aún nos queda un espacio y un tiempo y la escuela, como se dice en este libro, aunque desvinculada y atravesada por todo tipo de tensiones, todavía es un lugar al que hay que ir, todavía convoca, todavía abre sus puertas cada día y realiza una distribución de los cuerpos, de los textos y de los saberes en la que algo, a veces, pasa, y lo público es algo que se hace o se constituye cada vez que, como pasa en este libro, se enuncia un nosotros que no es ni pretende ser otra cosa que la forma pronominal de una implicación, de un compromiso, de un estar ahí que quiere seguir conversando y pensando en común y sobre lo común. Por eso este libro tiene que ver con la posibilidad, siempre efímera y vulnerable, de hacer escuela en la escuela, y con el esfuerzo, siempre renovado, de hacer público lo público. (Duschatzky y Aguirre, 2013, p.4)

Ante esto, desde la tesis concibe como urgente, incorporar a lo escolar aquello que refiere a la hospitalidad y el acogimiento, como características de una educación para todos y todas. En tanto comprender la educación como acontecimiento, como lugar de encuentros y afectación, es sinónimo de una educación entendida como derecho, justicia y democratización. Siendo la responsabilidad por el otro, entendida y reconocida en las figuras de la hospitalidad y la experiencia en la educación.

Hospitalidad comprendida desde la filosofía Arendt y Levinas, como acogimiento a los recién llegados y cómo esa manera y disposición de recibir al otro en su alteridad constitutiva. En este sentido siguiendo a Bárcena y Mélich (2014) la tarea y responsabilidad de todos y cada uno de los actores educativos no sería la de la "fabricación" del otro sino la de la práctica ética de acogimiento hospitalario de los/as niños y niñas que transitan las instituciones escolares diariamente.

En esta investigación, sorprendió encontrarnos con maestras que en su amplia mayoría, ante la pregunta si la escuela de T.C es concebida como una escuela para todos/as los/as niñas, las respuestas producían un giro a la interrogante. Donde el foco se centralizaba en los/as niños/s y en los diversos motivos por los cuales no todos/a los/as niños/as son aptos/as para las escuelas de

tiempo completo. Respuestas que nos remarcan nuevamente la importancia de seguir revisando los sentidos atribuidos a la otredad y el lugar donde en ocasiones quedan colocadas las otredades. Ya que parecieran existir posiciones docentes - vinculadas a ciertas otredades- que distan de esta idea de acogimiento y hospitalidad, en tanto parecen poner en duda, en cuestionamiento a ese otro/a que llega al escenario escolar. Esto se liga al decir de Skliar (2011) con la existencia de una contradicción entre la razón jurídica y la razón ética, en nuestro sistema educativo:

Se trata de la relación ambigua y contradictoria entre la razón jurídica y la razón ética. La inclusión es asumida, la mayoría de las veces, desde el punto de vista de un conjunto de derechos inobjetables: hay el derecho a una educación igualitaria, hay el derecho a una escuela para todos, hay el derecho a educar para la diversidad, hay el derecho personal, hay el derecho social. Sin embargo ¿qué ocurre cuando la razón jurídica se presenta en exceso, esto es, cuando se presenta como la única razón o, inclusive, cuando se presenta como condición anterior, como precedencia, a lo que podríamos llamar como la razón ética?. (Skliar, 2009, p.161)

Este autor enfatiza en un aspecto que nuestra educación debe seguir procurando, referido que la educación debe poder conjugar la razón jurídica, y la razón ética, consideradas como aliadas, en movimientos solidarios, procurando la hospitalidad y acogimiento para todos y todas. Para ello no debería primar la razón jurídica sobre la ética, porque la ética ante la irrupción del otro debería ser una respuesta que no tenga condiciones en las relaciones educativas, lo que reclama sin dudas un posicionar docente que tenga este principio como sentido de todo accionar. Un posicionar docente, que más allá de procurar soluciones, pueda dar lugar como dice Duschatzky (2016) a “pensar problemas”, cómo ese pensar que provoca una variación en los modos de sentir, percibir, actuar y pensar. Siguiendo a la autora ella dice:

Cuando implementamos una solución a lo que definimos como problema podemos advertir si su planteamiento fue certero. No por haber hallado la solución mágica que devuelve una ilusión de orden a un supuesto desorden, sino porque logramos abrir un plano sensible de creación, de movilización de fuerzas que ponen en escena nuevos planos de relación. Probablemente “la solución” ponga en evidencia nuevas preguntas, nuevos encuentros, nuevos hallazgos, nuevas inquietudes, nuevas realidades que se distan de lo que creíamos era el móvil que buscábamos. Lo interesante de los problemas radica en la capacidad de experimentar variaciones. (Duschatzky, 2016, p.16)

Para ello, parece que la educación se debe tiempos de pausas, instancias de reflexión, y sensibilización para no caer en la desesperación, ni en la desesperanza y menos aún en la hostilidad. Para pensar en problemas y dar lugar a la responsabilidad ética y política de acoger y cuidar de la alteridad, como dice Cullen (2011):

La dimensión ético-política de la educación tiene que ver con esta responsabilidad por cuidar la alteridad, no violentarla, que justamente siempre se mueve entre “huellas sociohistóricas” y “horizontes emancipadores”. Justamente lo que libera a los contextos educativos, por complejos y difíciles que sean, de ser determinismos fatalistas y los hace “huellas” interpretables, pero nunca del todo apropiables, y lo que libera a los proyectos educativos, por bien formulados y completos que parezcan, de ser meras estrategias para vigilar y castigar, y los convierten en horizontes emancipadores, es, justamente, la responsabilidad, el sabernos vulnerables a la interpelación ética del otro, en definitiva el decirle no a la violencia que pretende reducir al otro a la mismidad. (p.7)

Por otro lado, también surge en la tesis como categoría de análisis, las formas escolares y la necesidad de alteraciones, en procura de poder albergar a todos y todas. Por ello, se afirma desde la tesis, que es primordial seguir construyendo una educación basada en la justicia y la hospitalidad, y para ello urge poder analizar y reflexionar sobre los formatos escolares (Terigi, 2010; Stevenazzi, 2014; Díaz, 2016; Frigerio y Diker, 2010; Bordoli y Martinis, 2020). Siendo importante para la educación continuar relevando experiencias y produciendo conocimientos sobre las alteraciones de las formas escolares, en tanto por parte de algunas maestras se identifica como una cuestión relevante a la hora de construir una educación para todos y todas.

Como parte de repensar, deconstruir, y reinventar lo escolar, desde esta tesis se considera que es importante comenzar a poner en tela de juicio la dimensión afectiva y emocional que lo atraviesa y compone. Porque aquello que desborda de ciertas infancias, que quiebra la forma escolar, que irrumpe la experiencia docente, que genera tensiones y dificultades, que constituye desafíos para los docentes, surge desde las formas existenciales de ser habitada la escuela, y de lo que a todos y todas sus actores le sucede con las cosas que pasan. Cada experiencia docente, cada palabra sobre la otredad, cada significante se liga con una emoción, con un sentir, y con una dimensión afectiva que hace a lo escolar y de la cual quizás aún se deba mencionar más.

Porque la escuela se compone en la afectividad y también puede ser productora de soportes afectivos para todos/as sus integrantes, mitigando malestares que hoy se presentan en las escuelas, y que quizás necesitan de espacios de resignificación, de sostén y de reparación como aprendizajes y acontecimientos de lo escolar.

Por ello, cuando dialogamos, conversamos, investigamos y debatimos sobre la educación y lo escolar, debemos permitirnos considerar e integrar la dimensión afectiva y emocional, sin miedos ni tabúes. Como explica Kaplan (2022) la escuela la hacen personas que laten, que buscan abrigo y que fabrican sueños. Porque la escuela dista de ser solo edificios y paredes, siendo sus verdaderos cimientos las posibilidades de fabricar lazos humanos.

Ante esto, esta tesis reafirma la necesidad de incorporar el lenguaje de las emociones en la educación, porque como dice Kaplan:

Las emociones se organizan en el escenario escolar como tejido, trama o red intersubjetiva. En tanto que territorio simbólico de esperanza, la escuela tiene un papel innegable en la fabricación de soportes afectivos. El lenguaje de las emociones es una gramática fértil para interpretar y crear las oportunidades de incidir en la construcción de vínculos fraternos en la comunidad educativa. Vislumbrar en el horizonte una pedagogía humanizadora nos convoca a seguir trabajando obstinadamente como educadoras y educadores bajo la ética del cuidado. El mundo escolar se mueve por los pequeños grandes movimientos cotidianos de quienes trabajamos honestamente para transformarlo en un lugar más justo. (Kaplan, 2022, p.12)

Por lo tanto, no es posible pensar en la otredad, ni en los sentidos atribuidos a ella por las maestras, sin ligarlo a las experiencias docentes, a las afectaciones en el encuentro de cada maestro/a y cada niño/a, en las emociones que allí surgen y en la responsabilidad ética de quien educa.

En la escuela n° 66, encontré un colectivo docente implicado en la tarea y atravesado por múltiples afectaciones, experiencias docentes entramadas en años de experiencias e historias de lo escolar, y emociones en cada palabra, cada acción y gesto. Sentí gran apertura y disponibilidad docente, para la escucha, para el intercambio y la reflexión. Un colectivo docente unido, con sentimientos de pertenencia institucional, mucha dedicación y compromiso con la tarea, y deseos de

construir en conjunto, con otros, y también con el deseo de que la escuela sea un lugar de aprendizajes, disfrute y bienestar. Esto me hizo recordar las palabras de Terigi (2011), que por fortuna siempre existen escuelas que procuran reinventarse y generan experiencias novedosas, y siempre hay docentes dispuestos a desafiarse desde un compromiso ético, animándose a construir soluciones valiosas a los problemas de una práctica cada vez más compleja.

Construir escuelas que alberguen la diversidad y singularidad de las infancias, es un desafío para nuestra educación, un camino que muchos recorreremos desde distintos lugares, y que aún está en construcción. En dicho proceso es fundamental recordar en cada paso, el sentido del mismo, no olvidar esa otredad que merece ser acogido desde su alteridad.

Siendo posibles las revoluciones educativas, a partir de pequeños gestos de la vida cotidiana que nos aproximan a la justicia, actos de implicación ética, y de ceremonias mínimas (Kaplan, 2022). Donde los/las maestras tienen un papel central, no único, y mucho menos en soledad, pero sí la posibilidad de acción cotidiana y de cercanía que puede contribuir a la hospitalidad.

Cullen plantea que para ello es necesario seguir haciendo de lo escolar un sitio donde quepa la esperanza:

En realidad se trata de aprender a tejer la esperanza, siempre con los hilos de la verdad y la justicia. No sabemos en cada caso qué figura, qué color, qué espesor tendrá el telar. Pero lo que sea será siempre una alternativa, si la educación tiene que ver con tejer la esperanza con los hilos del conocimiento y la ética, siempre una marca de la búsqueda de la verdad y del compromiso con la justicia. Justamente, porque el tramado de la esperanza se relaciona tanto con la singularidad del deseo de saber como con el espacio público de la interpelación del otro, la educación es una tarea política que no deja que se disgreguen los elementos, que busca tramarlos y que, en cada caso, sabe que sólo teje esperanza. (Cullen, 2004, pp.200-201)

En el entramado de la educación como telar entiendo que la tarea docente es desafiante, por momentos abrumante, desestabilizadora, angustiosa y en soledad, pero también creo que tienen la potencialidad y posibilidad de en cada encuentro dejarse interpelar por la otredad, sin querer atraparla, solo acogerla. Una tarea docente, que tiene el desafío y responsabilidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, incorporando sus experiencias docentes y reconociendo su afectividad.

Porque la experiencia que supone la presencia del otro, de ese otro distinto al yo-docente, y en ocasiones distante a la representación y sentidos que se atribuyó sobre ese otro como escolar, como estudiante. Reclama un posicionar docente que pueda ir desarmando- deshaciendo sus propias categorías, para albergar lo imprevisto, lo inesperado, lo que irrumpe y sorprende en el acontecer educativo. Para habitar un pensar complejo, que piense en problemas y no solo en soluciones.

Porque aún necesitamos seguir profundizando en el entendido de una educación para todos y todas donde quepan las diferencias, esas diferencias que se opone al diferencialismo, a ese proceso político que constituye una trampa cultural y educativa. Por ello, siguiendo a Skliar (2005) las diferencias serían mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, imprevisible, intraducible en el mundo, expresando:

Creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quien la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, 2005, p.20)

Así, la otredad y alteridad demandan la presencia de gestos mínimos, tacto, encuentros. El tacto como lenguaje de la caricia, que interroga por la responsabilidad y convoca a nuestra capacidad de dar respuesta al otro. Acariciar desde un sentido sensible estético, como trato de moderación no invasivo, que busca preservar, es, encuentro con el otro. Es afectar y ser afectado por el otro, pero sin violentar. Contacto entre cuerpos, posibilidades de encuentros cotidianos, conversaciones, pausas, escucha, desacuerdos, que den paso a las voces que habitan lo escolar. La educación se debe el estar disponible para la posibilidad de habilitar esa conversación con la alteridad en un espacio de hospitalidad (Skliar, 2011: 2018).

Como dice Derrida, una hospitalidad justa que rompa con la ley y hospitalidad del derecho, una hospitalidad absoluta y que le dé lugar al otro/a absoluto/a, desconocido/a, anónimo/a, lo/a dejo venir, llegar y tener un lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle reciprocidad. (Derrida 2000, en Skliar y Larrosa, 2009). Hospitalidad como acto de recibir al otro/a en su alteridad.

Pensar en experiencias educativas que den sentido a una existencia en común, que se interpele en esa comunión, partiendo de que no hay acto pedagógico si no se coloca en el centro de la escena lo que pasa en el “entre nosotros” (Skliar, 2018).

Necesitando para ello, un accionar político y ético que contemplen las singularidades de lo escolar, que dé voz a sus actores, y que promueva un trabajo en conjunto. Un compromiso político, social y comunitario para seguir trabajando sobre las posibilidades de construir escuelas que realmente se dispongan a acoger a todos y todas.

De esta manera, esta tesis deviene también en una invitación a pensar nuestros posicionamientos y nuestros modos de intervención en la educación, desde estos conceptos de experiencia -que implica el reconocimiento del otro- y de hospitalidad -en tanto disposición recibir a ese otro en su alteridad-, desde el lugar que cada uno resuene con lo escolar. Porque sin distinción del lugar en que nos vinculamos con lo escolar, lo que no debe perderse es la apertura y disponibilidad para generar mejores condiciones para que las infancias puedan vivir experiencias escolares saludables y potenciadoras.

Es una invitación y un compromiso a seguir contribuyendo a una educación que como acontecimiento ético, sea una educación de la natalidad, donde la relación educativa con cualquier otro, sea siempre un acto de hospitalidad, acogida y recibimiento.

Con el propósito de concluir, se espera que esta tesis aporte elementos para continuar pensando y conversando acerca de las otredades y las experiencias docentes en educación, y nos interpele a seguir trabajando por una educación justa y democrática.

Finalmente, concluyo con las palabras Cullen, quien se pregunta:

“¿por qué la esperanza?: Y, se puede responder con la mayor sencillez posible: porque hay alternativas, porque lo posible nos constituye y porque el bien y la justicia transforman la utopía en un compromiso. (Cullen, 2004, p.197)

# BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Editorial: Austral
- Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. Barcelona, Herder
- Bárcena, F y Mélich, J.C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Batthyány, k., & Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Universidad de la República. Uruguay.
- Bordoli, Martinis, (Comp), (2020). El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares. Uruguay: Universidad de la República
- Bourdieu, P. (2004) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Buenos Aires: Akal.
- Cubo,S., Martín, B., & Ramos, J. (2011). Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud. Madrid: Pirámide.
- Cullen, C. (2004). Perfiles éticos-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós
- Derrida, J. (2000). De la hospitalidad. Anne Dufourmantelle invita a Jacques Derrida a hablar de la Hospitalidad, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Dueñas, G., Kahansky, E. y Silver, R. (comp.). (2013). La patologización de la infancia (III) : problemas e intervenciones en las aulas / Buenos Aires: Noveduc.
- Duschatzky, S. (2017). Política de la escucha en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). Des-armando escuelas. Buenos Aires, Paidós (Voces de la Educación).
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comp.) (2001). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Flacso. Buenos Aires.
- Esteve, J. (1994). El malestar docente. Barcelona: Paidós

- Esteve, J. (1995). La salud mental de los profesores y sus relaciones con las condiciones de trabajo. Málaga: Paidós.
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias : ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica (1a. ed.). Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Ed. Comp.). (2005) Educar ese acto político la ed. - Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Buenos Aires: Troquel
- Galindo, J. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, México, Addison Wesley Longman.
- Geertz. (2005). La interpretación de las culturas. Gedisa: Barcelona
- Guattari, F. (1996). Caosmosis. Buenos Aires Argentina. Manantial
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad, Buenos Aires
- Guber, R (2004). El salvaje metropolitano. Paidós, Buenos Aires.
- Guber, R (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Ed. Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- Hammersley; Atkinson (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós (Publicación original en 1983).
- Kaplan, C. (2018). Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2022). La afectividad en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Keegan, M., Poggi, F., Sarquis, P., Zuffo, L. ( 2021) La educación de las emociones en el ámbito escolar: miradas y experiencias. Montevideo: Camus.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), Investigar la experiencia educativa (pp. 87–116 ). Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2017). Pedagogía profana. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). (2009). Experiencia y alteridad en educación. Argentina: Homo Sapiens.
- Lévinas, E. (1993). El tiempo y el Otro; Barcelona, Paidós.

- Lévinas, E. (2001). Entre nosotros, ensayos para pensar en otro.
- Lévinas, E.(2002). Totalidad e Infinitos. Ensayos sobre la exterioridad. Sexta Edición. Ediciones Salamanca
- Le Breton, D. (2005). Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Malinowsky, B. (1986). Los argonautas del pacífico Occidental, Barcelona, PlanetaAgostini.
- Martinis, P. (2013). Educación, pobreza y seguridad en la década de los noventa. Montevideo: Universidad de la República.
- Martinis, P. (Comp.). (2006) Pensar la escuela más allá del contexto. En: Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad más allá del contexto. Editorial: Psico Libros Montevideo.
- Maturana. (1998). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Noreste.
- Maturana. (1991). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen
- Maturana. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen
- Meirieu, F. (2007.) Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- Míguez, M.N. (2011). La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora
- Míguez, M.N. (Coord.) (2015). Patologización de la infancia en Uruguay . Aportes críticos en clave interdisciplinar. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora
- Nussbaum, M.C. ( 2008). Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós.
- Pampliega, A. (1990) Enfoques y perspectivas en psicología social: Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviére. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para pensar una pedagogías (improbable) de la diferencia. Ed. Miño y Dávila. Madrid.España
- Skliar, C. (2011). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Editorial: Miño y Dávila.

- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc libros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc
- Skliar, C., & Larrosa, J., (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. 1a ed.-Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Taborda, A. Leoz, G. Dueñas, G. (Comp.) (2012). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez*. San Luis : Nueva Editorial Universitaria
- Terigi, F. (2006). Las «otras» primarias y el problema de la enseñanza. En: F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F. (Comp.) (2006b). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Untoiglich, G., et al. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zambrini, A. (2000). *El deseo nómada*. Editorial: lugar editorial S.A

## DOCUMENTOS REFERENCIADOS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (1997). Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Proyecto Mecaep. Montevideo: anep.birf. Recuperado de <https://bit.ly/36SX5lr>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Cárdenas, G., & Santos, N. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*, 70, 244-266. Recuperado de [http://sincronia.cucsh.udg.mx/portal\\_articulos\\_70/art\\_n70\\_gco\\_nsl.html](http://sincronia.cucsh.udg.mx/portal_articulos_70/art_n70_gco_nsl.html)
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. Cuadernos de pedagogía. Marzo.
- Contreras, J. (2002). Más allá de la integración, en Cuadernos de Pedagogía n° 313, Tema del mes Barcelona, mayo, p.61
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125–136.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21–86). Madrid: Morata.
- Cullen, C. La docencia: un compromiso ético-político entre huellas socio-históricas y horizontes emancipadores. Buenos Aires. (2011)
- Da Matta, R. (1998). El oficio del etnólogo o cómo tener, anthropological blues, En Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas, *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*, Bs As, Eudeba, p-222. 231
- Derrida. J. (1994). Democracia e uma promessa. Entrevista com Eleba Fernandes, *Jornal de Letras, Artes e Ideas*, 12 octubre.
- Díaz, V. (2016). Tiempos y espacios alterados dentro del ámbito educativo público uruguayo: Experiencia en Escuela pública 321, Montevideo. Trabajo Monográfico. Montevideo: fhce, Universidad de la República.
- Duschatzky, S. (2016). Desbaratando el lenguaje escolar. *Periferia*, 8(2), 6-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552157518001>

- Duschatzky, S. y Skliar, C., (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativa. Recuperando de:  
<http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Etcheverry, G. et al (2005). Vida cotidiana y salud enfermedad: modalidades de la producción subjetiva. En M.A. Folle & A. L. Protesoni (Eds.) Tránsitos de una psicología social. Montevideo: Psico libros, Waslala, pp.67-78.
- Frigerio, G (2018). Según Graciela Frigerio, antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos. Editorial: La Diaria, Montevideo, Uruguay.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. Recuperado de:  
<http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=catt02031a&AN=clase.CLA01000379971&lang=es&site=eds-live>
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Revista Ars Brevis*, 7, 285-303. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/90309>
- García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. CEE Participación educativa. (49-68). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>
- González F., Mitjás, A. y Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol. 27, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 260-274
- Guido, S, (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes* No.32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp. 65 – 72
- Heikkinen, R. L. (1996). Experienced aging as elucidated by narratives. En J. Birren, G. Kenyon, J.-E. Ruth, J. Schroots, & T. Svensson (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development* (pp.187-204). New York: Springer Publishing Company. Recuperado de <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc3&AN=199697060-011http://lib.exeter.ac.uk:4556/resserv?sid=OVID:psycdb&id=pmid:&id=doi:&issn=&isbn=0826189806&volume=&issue=&spage=187&pages=187-204&date=1996&title=Aging+and+biogr>
- Kaplan, C. (2021). “ La justicia afectiva en la escuela como horizonte”. En *Educación en Movimiento*, nº4, 10-15.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. Recuperado de [http://m.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992517.pdf](http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf)

- McAdams, D. P. (1996). Narrating the self in adulthood. En J. Birren, G. Kenyon, J.-E. Ruth, J. Schroots, & T. Svensson (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development.*, pp. 131-148.
- Mélich, J.C., (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín Universidad de Antioquia. Facultad de educación, vol xvi, núm.42(mayo-julio), pp. 11-27.
- Mujica Johnson, Felipe Nicolás, & Orellana Arduiz, Nelly del Carmen. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 203-229. Epub 07 de septiembre de 2020. Recuperado en: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>
- Najmanovich, D. Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 6, núm. 14, septiembre, 2001, pp. 106-111 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901409.pdf>
- Najmanovich, D. Complejidad: De los paradigmas a las figuras del pensar. Ponencia presentada en el evento científico Complejidad, 2002, La Habana.
- Najmanovich, D. (2007). El desafío de la Complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38), 71-82. Recuperado en 06 de septiembre de 2023, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162007000300006&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000300006&lng=es&tlng=es).
- Najmanovich, D. (2010). Desamurallar la educación. Recuperado en: <https://ticargentina.files.wordpress.com/2010/11/desamurallar-la-educacion.pdf>
- Nosei, C. (2017). Pedagogías de las diferencias/ Carlos Skliar, Reseña. *Praxis educativa*, Enero-abril - Vol 21, N°1.
- Olmos, A., Sánchez, M., & Correa, A., Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad. (2016). *Revista Iberoamericana De Educación*, 71(1), pp.9-28. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/45>
- Pérez, L. Escuchar al otro dentro de sí. (2009) *Revista Pedagogía Latinoamericana*.
- Rey, G., Mitjás, A., Besarra, M. Psicología de la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de psicología*. V.27.N°2, pp. 260-274.
- Romero, F., La inquietante irrupción del otro. Reflexiones sobre alteridad en psicoterapia y educación.(s.f). recuperado de: <https://anhelodeotredad.wordpress.com/2014/12/02/la-inquietante-irrupcion-del-otro-reflexione-sobre-alteridad-en-psicoterapia-y-educacion/>
- Sánchez, L. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, 6, 203-222. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/357>

- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, pp. 114-136.
- Skliar, C. (2002b) Alteridades y Pedagogías o... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação y Sociedade*. Año XXIII No. 79 Brasil. CEDES.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía*. Vol XVII, N°41.
- Skliar, C. (2007) La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Ponencia vertida en las 1ras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza, mayo. Recuperado de: [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension\\_diversidad\\_o\\_Diversidad\\_r etenciosa.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_r etenciosa.pdf)
- Skliar, C. (2008). Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Revista Ensayo y Error*. Nueva etapa. Año XVII No.34 Venezuela. Universidad Simón Rodríguez.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. (*Revista Educación y Pedagogía Medellín*, vol22, num.56, enero-abril, pp 101-111).
- Skliar, C. (2011b). De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Recuperado en: [https://jornadasdeinclusion.files.wordpress.com/2011/06/ponencia\\_de\\_carlos\\_skliar.pdf](https://jornadasdeinclusion.files.wordpress.com/2011/06/ponencia_de_carlos_skliar.pdf)
- Skliar, C. (2015). La pregunta por la identidad, la respuesta sobre la alteridad. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/259649568/La-Pregunta-Por-La-Identidad-y-La-Respuesta-P or-La-Alteridad>
- Skliar, C. (s.f). Del derecho a la educación a la ética Educativa. Recuperando en: <http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la -eticaeducativa.pdf>
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6 (1), 67-78. Recuperado de <<https://bit.ly/2VOGXM0>>.
- Stevenazzi, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*, iii, (6), 2238-6424. Recuperado de <<https://bit.ly/3eAOLLt>>.
- Stevenazzi, F. (2020) Experimentación pedagógica y producción de política educativa desde el cotidiano escolar. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*, (12), 1-26. Recuperado de<<https://bit.ly/3zdAlZB>>.

- Tallaferro, Dilia C. La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 18, enero-diciembre, 2012, pp. 113-127 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65226271003>
- Unesco, (2001). Aprender a vivir juntos ¿hemos fracasado?.46° Conferencia Internacional de Educación .Uneso Ginebra, septiembre pp. 5-8.
- Vargas-Manrique, P. J. (2016, enero-junio). Una educación desde la otredad. Rev. Cient. Gen. José María Córdova 14(17), pp. 205-228
- Villegas, M., & González, F. (2014). Narración autobiográfica: medio para construir la vocación y reconfigurar la vocación docente. Visión Sy, 12(1), 41-43.
- Yarza, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial. Pensando históricamente la educación especial en América Latina. Revista RUEDES: de la Red Universitaria de Educación Especial, Año 1 (1) pp. 3-21. Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3582>
- Yarza, A. (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932. Revista Contextos de Educación. Recuperado de: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)
- Zambrano. El mínimo gesto: La cuestión de la ética en EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO de Philippe Meirieu Armando Zambrano Leal. REVISTA EDUCACIÓN Y pedagogía VOL. XII No. 28

# **ANEXOS**

Fecha

### **Consentimiento Informado para maestras**

A través de este consentimiento informado, quien suscribo psicología Carolina Pérez, te invito a ser parte de mi proyecto de tesis de la maestría en Psicología y Educación, de Facultad de Psicología Udelar, denominado **“Otridad y producción de subjetividades docentes, en el acontecimiento educativo y en el desafío de una educación de las diferencias. Experiencias y sentidos en una escuela de tiempo completo de Maldonado”**.

El mismo se realizará en la Escuela n°66 de la ciudad de Maldonado, en el presente año y dado que formas parte del colectivo docente de dicha escuela tu participación es muy valiosa.

Este proyecto se constituye en un diseño cualitativo, la elección se fundamenta en que dicha metodología permite el acercamiento directo al fenómeno que interesa abordar, como también a los relatos, sentidos y experiencias de los implicados en su contexto. Permite estudiar un fenómeno desde una visión holística, entendiéndolo en su integralidad y, donde se entiende al problema como algo complejo, como un todo interrelacionado.

Dentro de las posibilidades que la metodología cualitativa comprende, se plantea una estrategia metodológica de corte etnográfico, en el sentido que se toman algunas técnicas de la etnografía como la observación participante, la entrevista y la residencia en campo, en este caso la escuela. De acuerdo con diferentes autores (Hammersley y Atkinson, 1994; Guber, 2011) la etnografía es un enfoque que permite comprender desde la perspectiva de los actores o sujetos sociales su mundo social.

Serán parte esencial de la investigación, entrevista-semiestructurada, la observación participante y el dispositivo de taller.

#### **Objetivos de la investigación:**

##### **Objetivo general:**

- Describir, analizar e interpretar experiencias y sentidos que maestras/os le atribuyen a la

existencia del otro en el acontecimiento educativo, y sus relaciones con la producción de subjetividades docentes y la construcción de una educación para todos y todas post pandemia.

**Objetivos específicos:**

- Describir y analizar cuáles son los sentidos subjetivos que maestros/as construyen en torno a la existencia del otro en el acontecimiento educativo, desde sus propias narrativas y experiencias.
- Describir y analizar sentires de maestras/os en el trabajo con niños/as cotidiano.
- Describir y analizar cómo se relacionan los sentidos que las maestras le atribuyen a la existencia del otro en la producción de subjetividades docentes, en la construcción de una educación de las diferencias, para todos y todas, post pandemia.

Quien firma, acepta y está de acuerdo en participar voluntariamente de las actividades que el mismo contempla, pudiendo retirarse en cualquier momento del estudio sin tener la obligación de dar cuenta de su decisión, y sin que ello configure un perjuicio para el participante o el estudio: Las actividades planteadas son:

- Observación de espacios y actividades escolares.
- Entrevistas individuales a maestras/os
- Talleres grupales en sala docente.

Se destaca que las entrevistas individuales serán grabadas en formato audio, y que toda la información recabada será resguardada, preservando el anonimato. Esta investigación asegura la reserva de la identidad de los participantes en todas las etapas del estudio.

La información recabada en todo el proceso de investigación podrá ser utilizada por parte del investigador para su tesis y divulgación, comprometiéndose a guardar siempre anonimato.

Dicha investigación no supone riesgos para los participantes. Las entrevistas semiestructuradas y los talleres, serán llevadas adelante con las precauciones correspondientes, se estima un tipo de entrevista que no supone riesgos ni expone a los participantes a situaciones de movilizaciones

afectivas que no se puedan sostener, sin embargo, si así acontece se realizará un seguimiento de la situación, y en caso que amerite, se brindará espacio de contención y se realizarán las sugerencias de derivación correspondientes.

Dicha investigación tiene como beneficios el poder ser parte de una investigación académica y aportar experiencias y saberes a la producción de conocimiento actual de nuestro país.

En caso de estar de acuerdo con todo lo expuesto y aceptar participar :

---

Firma

---

Contrafirma de la participante

Firma de la investigadora

Contrafirma

Datos de la Investigadora: Licenciada en Psicología Carolina Pérez

Mail: carolinapergo@gmail.com

## Guía primera entrevistas con maestras

1. ¿Cuándo te recibiste de maestra?
2. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en esta escuela?
3. ¿Cuántos niños /as tiene tu grupo?
4. ¿Cómo describirías a tu grupo de clase?
5. ¿Cómo describes a los niños/as de tu grupo?
6. ¿Qué características resaltas de los niños/as en esta edad del desarrollo?
7. ¿Cómo es el vínculo entre los niños/as de tu clase?
8. Desde tu rol docente ¿qué esperas de los/as niños/as de tu clase?
9. ¿Percibes diferencias entre los niños y niñas de tu clase?
10. ¿Cómo es para ti trabajar desde las diferencias en el cotidiano escolar?
11. Cuando vas a trabajar un tema en tu clase ¿realizas planificaciones diferentes considerando a cada niño y niña?
12. La educación se plantea como derecho para los niños/as y desde un paradigma de inclusión ¿Qué opinas tú sobre esto?
13. ¿Consideras que las escuelas de tiempo completo son para todos los niños y niñas?

## Guía segunda entrevista con maestras

1. ¿Recuerdas cuáles fueron los motivos que hicieron que estudiaras magisterio?
2. ¿Actualmente cómo vives la experiencia de ser maestra?
3. ¿Cómo describirías un día de clase para ti?
4. ¿Qué emociones sientes con más frecuencia en el trabajo con los niños/as?
5. ¿Qué pensamientos tienes con más frecuencia cuando estás trabajando con los niños/as?
6. ¿Identificas algún cambio en el trabajo después de la pandemia-Covid-19?
7. ¿Qué es lo que más te gusta de tu rol docente y en el trabajo con las infancias?
8. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu rol docente en el trabajo con las/os niñas/os?
9. ¿Existen aspectos que te frustren actualmente en tu trabajo diario con los niños/as?
10. ¿Existen aspectos que te gratifiquen en el trabajo con los niños/as?
11. ¿Existen aspectos que motivan a tu trabajo?
12. ¿Cuál es para ti el mayor desafío que las maestras/os tienen hoy en día?