



Formación, hospitalidad y deseo

La importancia de una educación que forma, da hospitalidad y despierta el deseo de aprender.

Alumna: Florencia Damiano

C.I: 4.643.540-3

Asignatura: Análisis pedagógico de la práctica docente

Institución: Institutos Normales de Montevideo

María Stagnero de Munar y Joaquín. R. Sánchez

Año: 2023

Docente y tutor: Ariel Milstein

Agradecimientos

Primero que nada, quiero agradecerle a mi madre, por siempre confiar en mí y permitirme seguir explorando mi formación y vocación.

A mi tía Sandra por ser mi compañera en la frustración y en la alegría, por creer siempre que podía y acompañar el proceso de práctica desde el primer al último día, incluso yendo a *hacer escuela* conmigo.

A mi tía Mónica por pasar horas y horas acompañando mis locuras de planificación, por escucharme y hacerme saber que podía cuando no veía el camino y también por acompañar mi práctica desde el hacer en la escuela, convencida de que este es el camino.

A mi tío Nicolás, por sentarse a escuchar horas y horas de clases por Zoom, por los mates y por hacer recursos didácticos.

A Analía que además de darme tres sobrinos que me hacen creer en la revolución desde el pie y en una nueva concepción de educación, me ha apoyado y alentado siempre.

A mis amigas que han sido mi sostén durante toda la carrera y que creyeron siempre en mí, aún cuando yo no podía hacerlo, por tolerar ausencias y acompañar todas mis decisiones y mis “no puedo, tengo que estudiar”.

A mis compañeras de trabajo y de Cooperativa, que me han visto correr, me han acompañado a frenar en el momento justo y siempre se alegraron de cada triunfo como si fuera propio, además de escucharme hablar de lo mismo durante años.

A mis compañeras y compañeros de carrera que se transformaron en amigos, que crecimos y nos formamos juntos experimentando en primera persona lo que al otro le pasaba o sentía, los hombros justos para no caer.

Por último pero no menos importante, a *mis bendis* que antes de *aprender a ser maestra* me formaron como educadora y me hicieron crecer como persona. En esta línea a Mateo, ese niño que con apenas 4 años me ha enseñado tanto. Con sus gestos y visitas durante todo este año me hizo ver que no lo estoy haciendo tan mal y que al menos en él, pude dejar algo de lo que intento reflejar con este ensayo, puedo ver en mi vínculo con él lo que quiero construir en el aula.

A cada persona que estuvo cuando fue necesario gracias, estar escribiendo esto no sería posible sin el apoyo recibido.

Aclaración para la lectura

El siguiente ensayo fue pensado y creado con perspectiva de género. Sin embargo, para una lectura más fluida se decidió utilizar el genérico masculino para referir a estudiantes, alumnos y docentes. En ocasiones que así se requiera, se realiza la distinción entre niños y niñas, así como se hace referencia a maestras, en genérico femenino, respondiendo a las mujeres maestras con quienes me he formado.

Índice de contenidos

Aclaración para la lectura.....	2
Presentación.....	4
Introducción.....	5
Construcción del tema.....	6
Desarrollo.....	8
Habitar los espacios.....	14
Recoger la historia y transformarla en raíz.....	17
Recursos didácticos: ¿opresores o aliados?.....	43
En Síntesis.....	49
Reflexiones finales.....	52
Referencias bibliográficas.....	55

Presentación

Entiendo pertinente establecer que la temática que busco abordar en este ensayo parte de mi experiencia personal en la práctica docente, de cómo me atravesó, cómo es posible resignificarlo y proyectarlo en mi hacer en el aula.

También entiendo que esa “marca” que me dejó la experiencia hizo volver a mi, sensaciones y experiencias de mi rol como estudiante, pero no sólo como estudiante magisterial, sino de esa niña que iba a la escuela pública y que tuvo experiencias y vivencias que la hicieron formarse y llegar a donde está hoy.

No somos seres acabados, al contrario, entiendo que estamos en constante construcción y ésta también es con los otros. El **diálogo** y la acción con otros nos hace formarnos como sujetos y esto no es ajeno a la construcción de mi rol como maestra.

El Ensayo comienza con una breve introducción sobre la temática. Luego, se presentan los principales contenidos que sustentan el desarrollo del mismo en articulación con reflexiones personales a punto de partida de situaciones experimentadas en la práctica que ejemplifican el enfoque que pretendo describir en este trabajo. El ensayo culmina con algunas reflexiones finales que retoman los principales aportes desarrollados en el transcurso del mismo.

Introducción

A lo largo de este ensayo y en una de las experiencias que me trajo a este cuestionamiento, posicionaré mi práctica docente en la concepción problematizadora de la educación y la liberación establecida por Freire (1968) y haré una comparación a partir de situaciones de aula con la concepción “bancaria” de la educación que establece el mencionado autor. Con esto, me propongo hacer énfasis en mi práctica y en mi construcción como docente y no tanto en la práctica de otras profesionales y su concepción sobre ésta.

Otra de las concepciones que entiendo relevante destacar y que pretendo abordar es la influencia de los otros en la práctica y la construcción de mi ser, porque ser maestra lo entiendo como ser, no es algo ajeno, algo que se pueda separar de lo que soy como persona, al contrario, es lo que me ha transformado y me hace enlazar lo que fui, lo que soy y lo que quiero ser. Para este abordaje utilizaré las concepciones de Antelo y Alliaud (2011) que me ayudan a abordar mi cuestionamiento sobre las relaciones que existen entre mi pasado y mi presente, poder ver la profesión como un oficio, lo que ello me implica y cómo influye sobre mi iniciación como docente.

El vínculo educativo es algo que me hace cuestionar cuánto influyó en mí el relacionamiento que tuve con mis maestras en el pasado, cuando era alumna de la escuela pública y por qué se “despertó” en mí el deseo de formarme como maestra. Asimismo, la relación que establecí con las adultas y adultos mayores de los talleres que impartí en mi trabajo anterior en función de la otra carrera universitaria que estudié y que me trajo también hasta aquí.

Así como la **experiencia** hace a la construcción sobre la práctica que cada uno tiene, cada persona basa su pensar y su construcción personal y con el entorno según su propia experiencia. Es por esto que entiendo que el abordaje de esta temática es relevante a la hora de pensar en la práctica docente, de pensarse como maestras. Esto se enlaza con la idea del despertar el **deseo** y las inquietudes en los otros que señala Meirieu (2007) y con la concepción de Derrida (1998) sobre la necesidad de que este deseo se desarrolle en un espacio acogedor que permita desplegar nuestra práctica, desde “una apertura **hospitalaria** al otro en tanto compromiso con el otro respetando las diferencias” (Derrida en Balcarce, 2014, p.211)

Palabras claves: formación, deseo, hospitalidad, experiencia y diálogo.

Construcción del tema

Es relevante establecer una relación entre mi formación como docente y mi trayectoria como estudiante en los distintos sistemas educativos, ya que, en esta construcción, en ese tránsito encuentro varios momentos y situaciones que, en la actualidad, me interpelan y me hacen cuestionar mi formación como docente y la construcción de mi rol como futura maestra y como integrante de esta sociedad.

Para construir este ensayo es pertinente hacer referencia a las diferentes experiencias vividas en las prácticas docentes tanto en aquella correspondiente al tercer año -escuela de práctica- como en la correspondiente al cuarto año de formación -escuela A.PR.EN.DER-. Estas experiencias me han llevado a cuestionar *¿Cuánto de mi deseo de aprender y formarme como maestra influye en el deseo de aprender de los alumnos con los que me formo?* y *¿Cuánto de la hospitalidad que me hace sentir una institución educativa incide en mi formación y mi deseo de aprender?* *¿Importa realmente que la escuela sea hospitalaria con el cuerpo docente y con el alumnado?* *¿Cuánto influyen las experiencias previas de tránsitos y trayectorias educativas en la construcción de la hospitalidad y sobre el deseo de aprender?* Intentaré abordar estas interrogantes y varias más que irán surgiendo a lo largo del ensayo.

La experiencia con la escuela de práctica correspondiente al último año de la carrera comenzó el día de la elección de escuela, ese día en el que como estudiante se define la rutina que me acompañará hasta el fin de este año lectivo: dónde queda, cómo se llega, los tiempos que implica el traslado y las distancias. Estos aspectos no sólo condicionan la rutina personal sino también, posteriormente, la vivencia.

Un hecho curioso y al mismo tiempo inesperado, fue que en el momento de la elección de la escuela de práctica en los Institutos Normales, se acerca una maestra que se presenta y me solicita tomarme una foto para enviarle a la directora de la escuela que quería conocer a las estudiantes que optaban por la Institución. Esta situación, no sólo me sorprendió sino que también me hizo pensar acerca del interés de la maestra directora en conocernos, conocer nuestros rostros, y la expectativa sobre nuestra llegada semanas antes del comienzo. Allí ya se podía ver la hospitalidad de la escuela, sumado a que las maestras comunitarias se hicieran presentes en la elección y que pidieran que se eligiera su escuela, daba indicios del deseo de recibirnos. En este sentido, resulta un aspecto importante a la hora de ingresar en la última experiencia como practicante, percibir las ganas y el deseo de recibirnos así como la preparación cálida del lugar y de un espacio ameno para acogernos durante el año lectivo.

Respecto a este último punto, entiendo pertinente, detenerme en la concepción de experiencia de Larrosa (2006) en el entendido de la experiencia como eso que me pasa, lo que me pasa a mí con una situación puntual, con algo en particular que me atraviesa y no algo que pasa. Si bien eso que pasa es exterior a mí, es otra cosa que no soy yo, la experiencia tiene que ver en cómo eso que está pasando me atraviesa a mí, me implica y me hace sentir.

Particularmente, el hecho de que se despertara en mí la inquietud de querer ir cuanto antes a la escuela, de conocerla, de sentir que otras tuvieran el deseo de conocerme, se suscita en mí algo diferente a lo que me había sucedido en la práctica anterior, en donde la experiencia no me resultó tan grata desde el inicio.

Con esto quiero remarcar que, las distintas situaciones que planteo en este ensayo se relacionan estrechamente con aquellas situaciones que pasan, con acciones de otros, con sus palabras y gestos que, quizás intencionalmente no me son propios pero que influyen en mi experiencia como tales.

Al decir de Larrosa (2006)

Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena. (Larrosa 2006, p.90)

Es en este sentido que vivo y siento la experiencia, como algo que me pasa a mí, que me atraviesa a mí y que es así porque es mía y de nadie más. Si bien compartí las situaciones con otras personas, lo que se evidencia en este trabajo es mi experiencia y por ende mi sentir y que a otros les puede pasar, similar o no, pero nunca será igual porque cada experiencia es única como lo somos las personas y las situaciones.

Desarrollo

Tal como se ha mencionado anteriormente, y retomando los aportes de Larrosa (2006) en su obra “sobre la experiencia” en donde aborda la experiencia de leer, establezco una relación con los aportes de Sosa (1963) quien enfatiza en la importancia de que cada uno vive lo que lee y lo que extrae de allí con lo que desea en base a su contexto y las experiencias con las que “llega” a leer ese libro. Así como lo que nos sucede con un libro es particular de cada uno de nosotros según la época en la que nos encontramos y cómo nos enfrentamos a él, con la formación pasa exactamente igual. Es decir, según cómo nos enfrentamos a una situación que es externa a nosotros, el contexto en que nos encontramos inmersos y cómo estamos en ese momento, condiciona nuestra experiencia y la hace propia y singular, la diferencia de la de otros que se encuentran atravesando lo mismo pero lo que traen consigo la hace diferente.

El hecho de que la escuela A.PR.EN.DER en la que realicé mi última práctica docente no haya sido la primera opción de mi lista (contamos con previo acceso al listado de las instituciones disponibles y los cupos destinados en ellas), resultó un hito en mi formación.

En primer lugar, la elección de escuela fue diferente, ya que en el 2021 y 2022 fue por la plataforma Zoom y en el 2023 fue presencial.

En segundo lugar, tal como ya se mencionó, percibí que las maestras comunitarias nos mostraban su interés en nuestra presencia, me hizo sentir acogida por la institución, aspecto que considero esencial en relación a la hospitalidad. En relación a ello, la maestra directora manifestó en varias oportunidades, la importancia para el colectivo de recibir practicantes magisteriales de cuarto año ya que no solamente lo entienden como un fortalecimiento en la formación docente, sino también como un aporte al pensamiento y la reflexión sobre el quehacer y sobre las prácticas de la propia institución.

En oposición a ello, en la experiencia práctica del año anterior no vi tan reflejada la hospitalidad por parte de la institución en el sentido de lo que plantea Derrida (1998). Ésta es entendida como las “(...) disposiciones, gestos y tonalidades que orientan la práctica del acogimiento en el oficio de educar (Derrida, 1998 en Gómez- Ramos 2019, s.p)”. En estrecha relación con lo anterior, Butler (2009) plantea: “Se ha entendido la hospitalidad como la actitud receptiva y de apertura subjetiva ante la llegada del otro (Butler 2009, en Gómez- Ramos 2019, s.p)” Butler (2009) Estos aspectos me dan a entender que el concepto de hospitalidad puede ser interpretado

de diferentes maneras dependiendo de cada colectivo y sus concepciones y expectativas particulares.

A modo de ejemplo, las bienvenidas que cada escuela nos dió materializan este aspecto que menciono anteriormente, existiendo marcadas diferencias entre una escuela y la otra. En la práctica de tercero, percibí que nuestra llegada se vivenció como un aspecto más de la cotidianidad, sin mayores expectativas que las de igualar o superar a las generaciones anteriores. Sin embargo, en la práctica de este año, percibí que el colectivo nos esperaba con expectativas diferentes, relacionadas más al deseo de que estemos allí, más allá de que fuera la segunda vez que la escuela recibía estudiantes de magisterio.

En este punto, es importante hacer énfasis en esta distinción, donde se evidencia el deseo de una escuela de contar con maestras practicantes para formar duplas de trabajo sin perder la relación adscriptora -practicante de manera colaborativa en un crecimiento mutuo.

Por último, resulta importante traer a discusión los escenarios de la educación entendidos desde lo que establece Cullen (2009) cuando habla de que son el espacio en el que nos formamos y donde podemos *cambiar, crecer, ser y crearnos*, pero que a su vez es donde nos formamos, aprendemos y buscamos enseñar.

Los escenarios son aquellos que permiten que se desarrolle la formación docente, es donde nos formamos como tales y vamos generando identidad.

En este sentido, Cullen (2009) plantea la existencia de tres escenarios: el primero de ellos habla de tomar la palabra, el segundo hace referencia a la manera de actuar y cómo hacerlo y el tercero se relaciona con el sujeto y su subjetividad. El autor realiza una metáfora cuando habla de escenarios educativos y los compara con los escenarios de teatro. A mi parecer, el contexto educativo en el que se plantea el salón de clases es mi escenario y quienes nos movemos y manejamos en él somos los actores. Aquí entra la maestra adscriptora, los alumnos y alumnas y todas aquellas personas que forman parte de la construcción colectiva del saber.

Se habla de escenario porque es el lugar donde se lleva a cabo la educación, donde acontece y ésta es en un lugar determinado con un contexto en particular, al decir del autor se encuentra "(...) culturalmente situado" (Cullen 2009 p.18). La formación que estoy recibiendo en la actualidad no es la misma que recibieron las maestras que tuve en la escuela cuando era niña, así como tampoco es igual a la que tuvieron mis maestras adscriptoras, porque los momentos y los contextos son distintos. A su vez, lo que sucede actualmente en mi aula corresponde con este tiempo que estamos

viviendo y por eso es de esta manera y no de otra. Esto mismo puedo decir del contexto, porque culturalmente las escuelas de práctica a las que asistí anteriormente están inmersas en la misma sociedad que la actual, pero en contextos socioeconómicos y culturales diferentes a los de la escuela A.PR.EN.DER. y eso hace que las experiencias también sean diferentes desde el inicio.

Siguiendo con la metáfora que plantea Cullen (2009), el autor habla de que existe una falacia en cuanto a la educación como espectáculo, porque no somos meros espectadores de lo que sucede sino que somos parte de lo que pasa y también somos quienes las llevamos a cabo. Así, el espectáculo no se trata de ver lo que pasa sino que el escenario es entendido y visto como el lugar, el espacio donde se “configuran prácticas sociales”(Cullen 2009 p.19) y los actores son quienes se encargan de configurar lo que allí sucede.

El último problema que surge de la metáfora es que puede surgir el llamado *pánico escénico* pero esto no puede llevar a que lo mencionado anteriormente se diluya y se pase a ser un mero espectador como el teatro *manda*, sino que debe utilizarse como esa pieza importante que mueve la educación, el deseo de aprender y enseñar como trata Meirieu (1998).

Aquí me invita a la reflexión la importancia que tiene el deseo de todos los actores que forman parte de la educación. Es imprescindible despertar ese deseo, buscarlo en otros, pero también en una misma. Las ganas de formarse, de avanzar en la carrera tienen que ir de la mano con las ganas de aprender y de que esas infancias con las que nos estamos formando deseen aprender y poder animar el deseo que llevan. Sin embargo, también es tarea importante y relevante de la maestra hacer que ese deseo, que quizás muchos sientan que no hay o que no tienen, se despierte.

En suma, como dice Cullen (2009) enseñar no es aprender recetas que nos digan qué hacer y cómo hacerlo sino que dentro de los escenarios educativos aprendemos a enseñar y esto está estrechamente relacionado con el vínculo y el deseo por aprender y formarnos y de que otros aprendan y se formen a partir de la construcción mutua. El rol del enseñante depende de su deseo y también del deseo de aquellos estudiantes con los que comparte el escenario donde se da la formación. Los escenarios educativos son los que nos permiten generar nuestra propia identidad, y esto tiene relación con ver en otros lo que no quiero repetir y lo que sí.

A su vez, se relaciona con mis vivencias como estudiante no solo de formación docente sino como alumna de primaria, porque la reflexión que busco con este ensayo está relacionada con todas las experiencias vividas en los distintos escenarios

educativos que me hacen ser quien soy dentro del aula. Para reafirmar esta concepción entiendo pertinente citar la siguiente frase de Cullen (2009) “No hay identidad magisterial sin memoria ni proyecto” (Cullen 2009 p.22) todo lo que fuí, lo que soy y lo que aspiro ser dentro del magisterio tiene que ver con mi identidad, con lo que me trajo hasta acá y con lo que me proyecto ser.

Taich y Molina (2009) trabajan también con el concepto de “escena como unidad de análisis” (p.1) a partir de determinadas situaciones que se dan en el ámbito educativo es que se da el análisis pedagógico de las prácticas que allí se despliegan.

Hacer así referencia a lo vincular en todos los aspectos, es decir, retomar el vínculo que existe entre la directora y las maestras adscriptoras, la directora y las maestras practicantes, las maestras adscriptoras y las maestras practicantes y a su vez el de estos agentes y los niños y niñas. Además, es el vínculo que existe entre el presente y el pasado de cada una y las vivencias que nos llevan a donde estamos hoy. Todo esto hace, a su vez, a la relación que tenemos con el conocimiento, cómo nos vamos construyendo, nos permite establecer el vínculo entre los agentes más importantes y de primera línea que existen a mi entender en la educación a la que me refiero. El vínculo que se puede establecer es una sumatoria, maestra más alumno más conocimiento.

En relación con lo mencionado anteriormente es posible ver los dos tipos de lazos que los autores recogen a partir del término de ficción planteado por Lewkowicz (2004) quien habla sobre “las entidades que organizan y dan consistencia al lazo social” (Lewkowicz en Taich y Molina, 2009, p.1) y en donde se reconocen dos tipos, una ficción verdadera y una ficticia, todas en situación, porque se dan a partir de lo que pasa, de lo que acontece.

Reconozco la ficción verdadera en los lazos establecidos entre mi paso por las distintas prácticas docentes y el vínculo generado con los alumnos y el conocimiento. Lo identifico también en el relacionamiento que tuve con algunas maestras adscriptoras, en especial con la de este año que se corresponde a la última práctica de la carrera y con la directora. En estos casos se han creado lazos muy activos y enriquecedores para mi formación desde una perspectiva positiva, de poder construir con otros y avanzar.

En el caso de la ficción ficticia, siento que se dio mayormente el año pasado en la práctica docente de tercer año, donde los lazos creados fueron agotadores -no todos claro está- pero sí predominaba esa sensación de que no había un lazo que me

permitiera crecer en todos los aspectos y la perspectiva tendía más a la negativa, a la comparación hacia lo que no.

Las distinciones entre estas situaciones de ficción y poder divisarlas en la práctica habla de la calidad y el análisis que se pueden hacer a partir del relacionamiento con los otros, e implica una distinción en lo pedagógico. ¿Qué quiero decir con esto? Que el vínculo generado y la manera en que otros ejercen sobre mí la autoridad pedagógica determina en mi práctica cómo la ejerzo con los alumnos, qué quiero que se vea o no reflejado de ese vínculo y esos lazos que pude generar con esas figuras. A su vez, permite ver el análisis que realizo de mis prácticas y qué de eso quiero modificar porque sé de dónde proviene y no quiero repetir esa misma historia. Está en mí partir de la comparativa de los lazos que he podido generar en cuanto a lo pedagógico con los distintos agentes que han sido figura de autoridad sobre mí.

Taich y Molina (2009) también hablan sobre la relación existente entre las escenas y la lectura que se hace de estas y que es retomando lo que dice Arendt (1995) una concepción política, porque cada una le da el “tinte” que quiere darle. Es evidente que la interpretación que hago de las escenas, de los vínculos e incluso de la palabra de los distintos autores y autoras mencionados a lo largo de este ensayo tienen que ver con mi concepción, con mi postura política frente a las situaciones y a la vida. Cómo transitar esas escenas que pasaron y qué puedo hacer de ellas al retomarlas a partir de un análisis más profundo y pedagógico, es parte del análisis y la reflexión que pretendo realizar a lo largo de este ensayo. La riqueza de la didáctica, a mi entender, está en la relación que establecemos entre ella y la pedagogía, cómo podemos articular lo que nos sucede en la práctica con las teorías y qué elegimos tomar de eso para transformar.

En esta línea, es pertinente mencionar a Contreras (1997) y su concepción sobre la relación existente entre la didáctica y la pedagogía, entre la teoría y la práctica. Si bien, cuando hablamos de didáctica encontramos muchas teorías sobre cómo desarrollarnos en el aula, qué debemos tener en cuenta para dar nuestras clases, entre otros, si nos quedamos en eso, sería una reproducción de un modelo, hacer algo porque así está establecido. Es en relación con la pedagogía, donde como maestras tomamos las decisiones que llevaremos a cabo en el aula frente a determinados fines e intereses establecidos y pautados.

En suma, la didáctica aporta el modelo de cómo llevar a cabo el aula, qué debemos tener en cuenta a la hora de tomar decisiones que implican el hacer, pero la pedagogía es lo que nos define, lo que nos hace como maestras querer seguir una línea de

pensamiento, de accionar frente a las prácticas. Cómo hacer en el aula está estrechamente relacionado con el qué quiero hacer en el aula, por eso la Pedagogía es la que nos marca el camino sobre nuestro quehacer docente.

Taich y Molina (2009) trabajan sobre una escena que se retoma a partir de poder entrevistar a los distintos actores que fueron partícipes de ella. Allí se destaca la importancia de lo vincular, el relacionamiento que establecemos con los alumnos y los lazos que generamos nos marcan a ambos, a nosotros como docentes en formación y a ellos como estudiantes, la calidad y calidez en este vínculo despierta nuevamente la concepción del deseo y esta vez se relaciona también con la autoridad. Cómo ejerzo yo la autoridad dentro del aula marca un indicio de ese vínculo que vamos a poder generar, la recepción que ellos hacen del mismo también se relaciona con el posterior deseo de encontrarnos en el aula. La importancia de que yo como maestra practicante quiera estar ahí, en esa práctica y cómo pueda demostrarlo también hace o no al deseo que se despierta en ellos de querer ser parte y de estar y transitar esa experiencia juntos.

Aquí es importante destacar que la autoridad no tiene que relacionarse con la imposición y no es a lo que apunto con mis prácticas. En cambio, me interesa que se pueda despertar el deseo de los alumnos y que creemos vínculos que nos enriquezcan a ambas partes, no que me vean como la mera autoridad que está allí para imponerse. Por este motivo, es que a lo largo del ensayo hablo de la construcción con los otros y no de la imposición hacia los otros y con eso, hablo de la postura que busco ejercer y replicar. Como señala Greco (2009) ser la autoridad garante, la que permite entablar el vínculo, que me lleva a construir y sembrar confianza, afianzando los lazos y hablando el mismo idioma que ellos. No ser alguien considerado superior, sino que si bien cumple una autoridad que está establecida y que tiene un fin, que sea desde el lado de la construcción y no desde la imposición.

“Somos productores de nuestra realidad” (2009, p.6) dicen Taich y Molina, y sí, estamos constantemente en relación y producción de lo que hacemos y eso lleva a que vivamos la realidad que vivimos. Depende de cómo nos enfrentamos a lo que pasa y qué hacemos con ello, que atravesamos una realidad que si bien se pueda dar en el mismo momento que otros, no será la misma.

Para nutrir este análisis pedagógico y el diálogo entre los diferentes autores, desarrollaré a continuación las tres situaciones que entiendo pertinentes para este abordaje.

Habitar los espacios

Habitar los espacios no solo implica estar en un lugar, sino formar parte de este. Al decir de Calmels (1997) "(...) cuando hablo de espacio habitado, no me refiero solamente a un espacio ocupado. No se trata solo de la presencia del cuerpo (...)" (Calmels, 1997 p.14), por lo tanto, el paso por una institución tiene que permitir ser parte de esta pero no solo en el estar, sino también, en el ser y en el hacer.

Una situación particular que sucedió en la práctica de tercero refiere al hecho de que, por decisión de dirección, las practicantes no podíamos utilizar el mismo baño que las maestras. Más allá de que hoy en día esto se convirtió en una anécdota, en el momento en que lo transité me resultó una vivencia desagradable. A mi entender esta decisión abre una brecha entre las maestras adscriptoras y las practicantes. Cabe destacar que el baño al que podíamos acceder estaba ubicado dentro del espacio compartido con biblioteca y sus condiciones edilicias no eran del todo adecuadas. Por ejemplo, el espacio no tenía luz propia independiente, de modo que para encenderla se prendía también la luz de la biblioteca. Este hecho al parecer banal, desencadenaba una llamada de atención ya que estaba establecido que la luz de la biblioteca debía permanecer apagada. Asimismo, no contábamos con papel higiénico ni con elementos para una adecuada higiene de manos. La otra opción que teníamos era el baño accesible que se encontraba en un espacio compartido con el depósito de materiales que utilizaba la profesora de educación física, por lo que la accesibilidad también resultaba engorrosa. Estos aspectos también hacen a la hospitalidad. En este sentido, el recibimiento a alguien extranjero, el reconocimiento al otro como tal, con su alteridad resulta un elemento crucial para la hospitalidad (Derrida 1998). Desde esta perspectiva, no se intenta igualar al otro al espacio al que ingresa sino que se permite el ingreso con su subjetividad.

Por lo tanto, la hospitalidad entra en juego cuando quien es *anfitrión* y quien es *huésped* entran en contacto, es por ello que entiendo que la hospitalidad fue diferente en las dos escuelas en tanto los espacios en donde se dieron los encuentros y los intercambios también fueron distintos y diversos. Sí bien entiendo que deben establecerse convenios que incluyan obligaciones y derechos para la construcción de una relación recíproca, entiendo que estas acciones marcan relaciones de poder asimétricas y verticales que poco colaboran con la hospitalidad que vengo desarrollando en este ensayo.

En este sentido, no se nos reconocía como un otro al cuál hospedar y recibir sino como un mero agente externo al grupo docente, externa la escuela. Así entiendo que

era “extranjera” en términos de Derrida (1998), es decir, como un agente externo a la escuela que no forma parte del equipo como tal, sin embargo buscaba ser huésped y que mi ingreso fuera legítimamente reconocido.

Cuando alguien viene a mi hogar, lo reconozco en su alteridad, no espero que se comporte como lo hago yo, lo reconozco en sus diferencias e intento hacerle sentir bienvenido y huésped.

Por lo tanto, considero que en las aulas así como en las escuelas debería ser igual, reconocer al otro como alguien externo pero con quien poder entablar un vínculo donde el espacio a compartir sea armonioso y ameno para el relacionamiento y que el paso por allí nos enriquezca a ambos.

Ahora bien, coincido con Derrida (1998) en que no se puede establecer una normativa general de hospitalidad, ya que no se nos puede obligar a todos a actuar con el mismo marco y de la misma manera, por ende a recibir al otro de igual forma en todos lados. A partir de todos estos aportes, puedo comenzar a dilucidar o comprender un poco más la diferencia entre las diferentes experiencias vividas en cada institución y que hacen a este concepto de hospitalidad que menciono. En este sentido, el hecho de que se nos sacara una foto a pedido de la directora que quería conocernos antes de nuestro comienzo en la práctica de cuarto, nos significó sacarnos del anonimato para reconocernos en la hospitalidad.

Otro hecho que visualiza este concepto de hospitalidad, y que percibo en la escuela de práctica de cuarto, se dio al finalizar una dinámica de presentación en el grupo que me designaron como practicante. La maestra adscriptora menciona “ahora no tienen una sola maestra, ahora tienen dos, ahora yo y Florencia somos sus maestras”. Esta frase me hizo sentir su par, e incluso me hizo sentir la responsabilidad del rol de maestra dentro del aula, en lo que era SU clase y SU grupo. Esta actitud, considero, influyó en mí de tal manera que me hizo sentir perteneciente al lugar, brindándome un espacio para decidir sin perder el rol de maestra adscriptora-practicante.

En definitiva, esta hospitalidad hace esa diferencia de encontrarme en un espacio para ser y desarrollarme, aceptandome como lo que soy, alguien externo al colectivo.

En palabras de Segoviano (2019) sobre la hospitalidad de Derrida

“La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos.” (Segoviano en Dufourmantelle, 2019, s.d)

Todo lo anteriormente dicho me hace destacar, asimismo, la humildad en el sentido Freire (1993) con la que me abrió las puertas la maestra adscriptora, lo que me permitió además de sentirme perteneciente al lugar, cuestionarme y crecer personal y profesionalmente. Siempre la recordaré como una formadora que compartió modestamente sus conocimientos, me enseñó a desarrollar la flexibilidad necesaria para tener la mente abierta al cambio y para incorporar otros puntos de vista.

En consonancia con todo esto, entran en juego aquí los aportes de Gatti y Kachinovsky (2005) quienes me remiten a esa búsqueda de la verdad, en el deseo de ser y de construirme a partir de estos cuestionamientos y tomar las experiencias mencionadas como parte de la construcción del rol como futura maestra. A partir de estas situaciones, identificar en mí esto que sucedió y cómo me impacta, aunque entiendo que me seguirán sucediendo porque no puedo controlar el accionar de los otros, estos son aspectos que entiendo necesarios para repensarse y cuestionarse. *¿Qué repetir de lo que me sucedió? ¿Qué no repetir? ¿Qué quiero que vean en mí mis futuros alumnos?* Son todas interrogantes que van surgiendo en esta construcción, en este proceso de saberme y verme docente, en esta búsqueda de ese deseo de lograrlo, pero sin perder el foco sobre lo que es importante e imprescindible en esa construcción: repensar mis prácticas para al menos no repetir las situaciones que, si bien me hacen ser lo que soy hoy y empujan mi deseo, no me gustaría repetir en los demás

En este sentido, me pregunto *¿Qué hospitalidad quiero brindarle a mis alumnos?* Es una pregunta difícil de responder, pero entiendo que el primer paso es reconocer que no somos todos iguales, reconocer las diferencias y dar espacio para ellas hace que se obtengan otros resultados para que la construcción conjunta del saber tenga sentido. Ya que considero que no es lo mismo aprender y relacionarse en un espacio ameno y respetuoso que en un espacio hostil y que no reconoce las particularidades y la esencia de cada uno. Lo que me pasa a mí le pasa también a mis alumnos, por eso entiendo imprescindible hacer el ejercicio de pensar y repensar constantemente mi propia práctica.

En relación con lo anteriormente mencionado, la relevancia de realizar este ensayo se vincula con la concepción de Gimeno Sacristán (1997), cuando hace referencia a la importancia que tiene hablar y pensar la práctica docente. Poner en juego a raíz de este análisis las concepciones que tenemos sobre la educación, qué buscamos en ella y con ella y qué es lo que queremos transmitir en las aulas. Por eso, es sumamente pertinente a través de concepciones técnicas poder reflexionar verdaderamente sobre el quehacer y para ello es necesario detenernos en profundidad. Por ejemplo, a raíz de

este *sentarme* a pensar en lo que me sucedió en la práctica puede entender conceptualmente distintas posturas que quizás las creía parte de mi, pero que fueron producto de poder ponerle *nombre* a mi vínculo con otros en esta formación docente.

En consonancia con lo dicho, Gimeno Sacristán (1997) habla de la investigación en educación y cómo influye esta en las prácticas, en el decir del autor, las investigaciones aportan a modificar las prácticas para bien.

Esto es lo que entiendo me está sucediendo a mi con el ensayo, ya que, reflexionar sobre las prácticas que vi y las que realicé hacen a mi concepción pedagógica de cómo quiero ser como docente. Qué de lo que me aportó la práctica me sirve para el futuro y cómo relaciono lo que hago con mis ideales. Además, me invita a repensar por ejemplo, *¿qué maestra quiero ser?* Poder visualizar lo que me pasó y darle un sentido pedagógico me aportan en mi construcción como futura docente, y poner en palabras la experiencia hace que quizás otras colegas se sientan identificadas y puedan reflexionar o darle sentido a lo que les sucede. En definitiva, así es que concibo el ensayo.

En suma, es pertinente y relevante destacar que no es posible que exista la práctica sin la Pedagogía, pero que muchas veces hacemos en las aulas sin pensar en quiénes conceptualizan eso que estamos llevando a cabo. La práctica, como bien dice Gimeno Sacristán (1997), no necesita de estas conceptualizaciones porque es el hacer, pero sí toma sentido eso que hacemos cuando nos enfrentamos a investigaciones y conceptualizaciones que otros realizan sobre las prácticas. Más bien, lo definiría como un *hacer para equivocarse y conceptualizar para repensar*, es decir, con la práctica como lo han manifestado otros autores también hacemos, probamos, ensayamos y con la teoría ponemos en palabras eso que hicimos, podemos terminar de darle sentido a lo que en definitiva llevamos a cabo.

Recoger la historia y transformarla en raíz

Pretendo en este apartado hacer referencia a la influencia que tienen los otros sobre nuestra práctica y nuestro quehacer docente.

Antelo (2005) describe a la influencia como aquella relación en la que unos sí o sí se encuentran dispuestos a influenciar a otros, a ejercer transformaciones sobre otros, aspecto que, en definitiva, lo siento en mi formación como futura docente. Así, me encuentro siendo influenciada por los docentes, tanto en lo teórico como en lo práctico, adoptando y adaptando formas que luego llevo al aula. Al mismo tiempo que me siento

influenciada por las maestras adscriptoras, las profesoras de didáctica, las directoras de las escuelas de práctica y los demás docentes que me han acompañado en mi trayectoria de formación, siento también cómo influyó sobre los alumnos dentro del aula. Por lo tanto, entiendo a la influencia como un ciclo, en donde se destaca el ejercicio de la influencia de unos sobre otros de manera consciente y, a su vez, siendo influenciada por los otros. *¿qué tanto me dejo influenciar?* y *¿qué tanto creo que puedo influenciar a los demás?* Aceptarme influenciado e influenciar a los otros, como parte del ciclo que repito ante mis alumnos, ante mis docentes, ante mis compañeros de formación.

En relación a esto, destaco la concepción de educar que plantea Skliar (2017) en donde habla del encuentro entre desconocidos y entre quienes se establece un diálogo en la acción de educar a través del diálogo, del intercambio y del interjuego entre cómo y qué intercambiamos con los demás.

¿Por qué es importante para mí el diálogo? Considero que el diálogo ha sido parte de mi esencia, de mi formación y de la construcción de mi saber. Desde mi paso por la formación como Licenciada en Ciencias de la Comunicación, he experimentado la importancia de la relación y el diálogo con otros, con el saber hacer y ser. *¿Por qué afirmo esto?* Porque en la licenciatura adquirí herramientas y conocimientos para comunicarme con otros, para transmitir hechos o sucesos, cuáles eran las formas o maneras más adecuadas para hacerlo y de antemano saber que eso iba a tener un impacto en los otros. Esto de saber el impacto que puedo tener en los otros tiene un componente de lo impredecible e incontrolable, ya que cada uno recibe lo que el otro le brinda según el contexto en el que se encuentra y la historia que carga en el momento de vivenciar o recibir determinada información.

Aquí se vislumbra lo que Milstein (2020) establece sobre el diálogo, entendido este como un “emblema de vínculo abierto (p.3)” una manera de ver las relaciones con los otros; si no dialogo con otros, si no intercambio *¿cómo me formo?* *¿cómo reafirmo o aprendo sobre algo?* *¿cómo conozco otra realidad?* Así, el diálogo se vuelve esencial en la relación que encuentro con el saber y con cómo a partir de él se va construyendo en la situación del aula y de la vida misma.

Siguiendo esta línea Luiz (2002) plantea que justamente es a través del diálogo donde me educó y puedo también educar a otros, lo que se traduce en cómo pienso y planifico las clases, el abordaje de los contenidos, las formas de comunicarlos y por lo tanto, de anticipar el diálogo con los estudiantes.

Aquí me detengo un momento para enfatizar en mi autonomía (Conteras, 1997) para pautar el equilibrio entre aquello que tengo que hablar y lo que quiero decir, así como también en incorporar los puntos de vista de mis alumnos, sus intereses y lo que ellos quieren decir. En este sentido, recuerdo las palabras de una docente de los Institutos Normales que marcó y destacó que la didáctica puede plantearse muchas interrogantes y establecer qué decir y cómo querer llevar adelante una clase, pero que lo más importante es aquello que tienen para decir los estudiantes. Este aspecto no es posible anticiparlo y puede que se de en la clase tal como lo planifiqué previamente y con el sentido que pensé de antemano o que, por el contrario, tome otro tinte diferente en función de sus intereses.

En relación con lo mencionado anteriormente, entiendo pertinente hacer referencia a Southwell y Vassiliades (2014) con su concepción de diálogo y cómo éste se relaciona con la posición docente. Cómo nos posicionamos frente a la discursividad y cómo la tornamos o no nuestra manera de hacer, condiciona nuestra realidad, ya que, el discurso es lo que se relaciona con el hacer. Construir nuestro discurso como docentes no implica solo el habla o solo el hacer, sino que es una conjunción de ambos, que nos distinguen y nos definen.

Por lo tanto, el discurso entendido a su vez, como una manera de articular lo que hacemos, lo que pensamos y lo que hemos vivido, es decir, que nuestras prácticas discursivas tienen estrecha relación con lo impuesto, lo social y lo experimental, las vivencias.

En este sentido, se conceptualiza al discurso como la representación de lo que pensamos y lo que hacemos en conjunto, pero que a su vez, no es algo acabado, sino que está estrechamente relacionado con los vínculos con lo que creamos estos y con los que nos construimos. Por lo tanto, considerando que el diálogo es esencial para la construcción del saber bidireccional entre mis alumnos y yo, me remito a la idea de Freire (1968) sobre que la esencia de la educación es aquella en donde el saber se construye entre los educadores y los educandos de manera recíproca y en simultáneo.

En su obra "Pedagogía del oprimido" (1968) habla sobre dos concepciones de la educación: Por un lado, plantea la educación como algo bancario, como un depósito que el educador hace sobre el educando y este los memoriza y los archiva; Por otro lado, una educación donde el educando y el educador se hacen al mismo tiempo, se construyen en un permanente ida y vuelta y construyen el saber en conjunto, se retroalimentan uno con el otro.

Es en esta última donde elijo construirme y construir mi práctica como maestra, poder aprender de y con los alumnos, que ellos vean y sepan que no sé todo sobre todo, que me puedo equivocar y que ellos me pueden enseñar. De hecho, he aprendido a verme en ellos a lo largo de este año lectivo, a reconocermme en ellos (Freire, 1968). Esto último, considero, se convierte en el mayor desafío: la búsqueda para que ambas partes aprendamos y nos sigamos construyendo.

Tal como mencioné en la introducción de este ensayo, yo también fui y soy parte de este sistema que toma muchas veces a los educandos como objetos y a los educadores como los “sujetos del proceso”. Sin embargo, coincido en que uno no sería posible sin el otro, que el educador por más que sea quien en primera instancia proponga los temas a tratar, si no hay recepción, si no hay un ida y vuelta con los educandos no se construye más nada que una reproducción de ese saber que es de otro y no me pertenece, no nos pertenece.

No concibo permanecer pasiva frente al mundo que quiero transformar, aunque muchas veces inmersa en el sistema mis ganas y mis proyectos se vean demasiado ambiciosos para su concreción. Este aspecto lo retomaré más adelante, cuando traiga a colación otra situación que ha marcado mi práctica.

Cabe remarcar nuevamente, cuán transformador ha venido significando hasta aquí el pensar y repensar mi práctica y mi formación, así como la influencia que han venido teniendo los otros con los que me he cruzado en este trayecto. Esto también se visualiza en cómo las experiencias anteriores me permitieron llegar con un aprendizaje diferente a la práctica de este año a diferencia de la que llegué el año pasado a la escuela. Entonces me pregunto *¿qué hice yo con eso? ¿qué podría haber hecho diferente? ¿cómo me educué en esas situaciones? ¿sentí que me educaron? ¿habré replicado algo de eso?*

A partir de esta reflexión, parto de la base de que todos los niños son iguales, más allá de sus singularidades, y que tienen los mismos derechos dentro del aula. En este sentido, como futura maestra no concibo hacer diferencias en la calidad de los recursos que presenté a los niños que asisten a una escuela de Quintil 1 y a los niños que asisten a una de Quintil 5. Como estudiante dentro de una institución pública de formación en educación, veo este tipo de diferencias que no hacen más que reproducir las desigualdades socioeconómicas que se encuentran arraigadas en nuestra sociedad. Considero que estas desigualdades no deberían de seguir reproduciéndose

en los centros de estudio, incluyendo los espacios de práctica magisterial. A pesar de que entiendo las dificultades que implican cambiar estas relaciones asimétricas de poder y de oportunidades, vulneradoras de los derechos de los niños, entiendo que puedo aportar mi granito de arena en el aula para no continuar perpetuando esa desigualdad social, cultural y de aprendizajes.

Como afirma Alliaud (2011), quienes nos encontramos en proceso de formación debemos ser conscientes de lo que tenemos y sabemos y potenciarlo, en lugar de hacer foco en lo que no sabemos o en lo que nos falta. Es necesario enfocarnos en lo positivo y lo afirmativo, ya que ayuda a reducir las desigualdades respecto al aprendizaje y la enseñanza. *¿Puede sonar utópico?* Seguramente sí, pero siento que si no hay utopía dentro de mi concepción de Educación, atendiendo a lo que quiero transmitir en mis clases, de lo que quiero construir con los otros, no tendría sentido estar aquí, a punto de finalizar la carrera de Maestra en Educación Primaria.

Yo soy porque los otros son. Soy una maestra en formación porque hay muchos actores que me ayudan a serlo, no me construyo sola, el ida y vuelta con los otros me hace reflexionar sobre la práctica y el que hacer como maestra.

Asimismo, Alliaud (2011) plantea la importancia de reconocer el potencial de cada uno aún en la toma de la palabra de maestros y docentes, es decir, que es relevante saber qué es lo que podemos dar, que podemos aportar desde nuestro lugar aunque parezca que solo nos apropiamos de la palabra de otros. Los otros funcionan como modelos a los cuales seguir, pero también a los que hay que abandonar, tomar esas guías de acción que nos enseñan y transformarla a raíz de nuestro potencial, en el cual debemos creer.

Por lo tanto, mi posicionamiento en cuanto a lo que Freire (1968) define la educación liberadora tiene que ver con la construcción que busco, aunque pueda sonar utópica. Tal como lo mencioné anteriormente, no puedo ser yo la única portadora del saber, o de qué y cómo pensar, al contrario, entiendo que mi rol es el de fomentar que los educandos piensen sus propias ideas y construyan su propio saber.

Es por ello que, cuando hablo de utopía en la educación lo hago desde la concepción de Birri (s.f), popularizada por Galeano en su obra "El libro de los abrazos", que la describe como

La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar.
(Birri, s.f)

Personalmente adhiero a esa idea de utopía como la búsqueda constante, caminar hacia el ideal de educación que más siento que me identifica y a la que cuanto más me acerco, más grande se vuelve esa concepción de educación ideal que persigo. No soy la misma que inició este viaje, no tengo las mismas preocupaciones y me celebro por eso, porque si no denotaría que no aprendí nada en este camino, que nada de todo lo que he vivenciado me dejó huellas o inquietudes.

Desde esta perspectiva, entiendo que es desde adentro que se tiene que buscar cambiar lo que no nos gusta o con lo que no estamos de acuerdo, *¿Con qué fin nos volvemos maestras? ¿Por qué lo primero que pienso es en cambiar el mundo a partir de esto y luego siento que “me come el sistema”?* *¿Qué es lo que hago para cambiar?*. Resulta indispensable pensar el quehacer no sólo desde la vocación sino como un oficio (Antelo y Alliaud, 2011). El oficio, entendido como señala Gvirtz (2011) en el prólogo de “Los gajes del oficio” de Alliaud y Antelo (2011), como el “trabajo de transformación de otros” (p.12), ya que, no solo importa el aspecto vocacional en la profesión docente, sino que hay que ser conscientes también de la influencia que tenemos sobre los otros y su transformación.

Es por lo anteriormente mencionado que esta tarea tiene relevancia, porque es sobre los otros que realizamos una transformación, generamos un cambio en los otros, que puede ser positivo o negativo (esta connotación depende de los sujetos involucrados en un momento determinado).

Desde el punto de vista de Antelo (2011) la enseñanza es lo que caracteriza el oficio docente, aunque es factible argumentar que no es necesario ser docente para enseñar sí es necesario esto para ser docente, por eso es el rasgo fundamental de esta profesión. Como he señalado, la enseñanza puede ser catalogada como positiva o negativa, pero siempre se enseña algo, se busca enseñar y es lo que hace de la docencia un oficio.

En tal sentido, es pertinente recoger que el oficio es entendido como la manera en que hacemos nuestro trabajo, el cómo lo hacemos, “suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular” (Alliaud y Antelo, 2011, p.82).

Considero que es indispensable dejar de lado la simplicidad con la que se cuestiona la educación y por eso es que la puntualización que hacen los autores sobre el enseñar como un oficio es crucial. Se suele destacar a aquellas personas que muestran un producto acabado, palpable, ya que el conocimiento no es algo que se vea por sí mismo, aunque sí reconocemos a alguien que sabe y a alguien que no sabe. A partir

de esto entra en relación la conjugación de la enseñanza como el producto de los maestros, aspecto que, desde el comienzo de la formación, se hace énfasis.

Como maestras en formación, debemos destacar y marcar la importancia de que este es nuestro oficio, que no es algo que como se cree todos pueden hacer, sino que es algo para lo que es necesario formarse porque tiene como resultado, como producto enseñar, transformar a otros. Asimismo, hay que precisar en el desafío y la responsabilidad que esto conlleva: que nuestra obra se dé en otros implica que si hay errores debemos hacernos cargo ya que somos responsables de enseñar y, por lo tanto, debemos hacerlo con la mayor certeza y claridad posibles.

En consonancia con esto, es importante la siguiente afirmación que hacen Alliaud y Antelo (2011)

La crisis se aminora cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo, cuando pueden saber y experimentar lo que han producido. Muchas veces los maestros, más que los profesores de la enseñanza media, experimentan tal sensación y en ella amparan los justificativos de satisfacción y realización personales (Alliaud y Antelo, 2011, p.89).

Al enfatizar en la concepción de oficio, se encuentra implícito el poder *experimentar*, *hacer* y *practicar* para poner a prueba distintos modelos que nos permiten construirnos como maestras. De este modo, los docentes de los Institutos Normales deben ser quienes junto con las maestras adscriptoras acompañen el proceso y nos permitan acceder a una práctica en la que podamos experimentar, hacer y generar nuestros propios productos. En suma, se espera que apoyen y colaboren en la experimentación que debemos realizar como practicantes, ese dejar que intentemos y probemos distintas opciones. Dicho de otro modo, practicar en el aula, aprender a enseñar practicando.

Lo anteriormente mencionado, va en consonancia con la importancia de lo necesaria que es la *vocación* a la hora de formarnos como maestras. Esto no quiere decir que es posible formar la vocación, ya que, ésta está o no está, la tenemos o no y a partir de ella es que construimos nuestro rol.

Se necesita saber para poder enseñar. Si bien cuando vamos a llevar a cabo una clase, estudiamos sobre el tema que vamos a tratar, es pertinente conocer el contexto en el que se va a desarrollar. En relación a esto, es importante destacar que siempre se utiliza la palabra *contexto* con una connotación negativa, de hecho, a la escuela de este último año de práctica se la cataloga así. A mi entender, esto debe cambiar y hay

que hacer mayor énfasis en la importancia de la formación pedagógica a la hora de llevar a adelante una instancia de enseñanza. El contexto siempre es importante, más allá de sus características, para poder pensar nuestras prácticas en singularidad. Vinculado a lo mencionado anteriormente, es que considero que no cualquiera puede ser maestro y que es necesario formarse para poder enseñar, por eso la importancia de ver a los docentes como hacedores de un oficio.

En suma se trata de “Reconocer las obras, no relegar el placer de enseñar y compartir las narraciones que han hecho de nosotros lo que somos. Probablemente, sean estos los algo más de la enseñanza (Alliaud y Antelo, 2011, p.115)”. En este sentido, es que el análisis pedagógico de nuestras prácticas toma sentido y con ello la importancia de narrarle a otros lo vivido en busca de trascender.

La popular idea de Sartre (1952) somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros, encierra esta concepción de la formación docente, donde se plantea enlazar la trayectoria personal con la transformación de las distintas y diversas experiencias que nos llevan, en definitiva, a cuestionar nuestro quehacer.

En función de estas interrogantes, me detengo en otra frase que escuché desde varias maestras y docentes en mi formación y que también me lleva a reflexionar sobre mi tránsito por Magisterio “vas a aprender todo lo que sí y todo lo que no querés replicar en un aula”. De esto se trata la práctica para mi, de superarme día a día, de ver qué de lo que pienso, creo y propongo en el aula tiene sentido para mis alumnos y qué no. Incluso sobre qué debo modificar y a su vez, qué de lo que veo que hacen las maestras adscriptoras y las directoras quiero replicar en mis aulas, con qué de su labor me quiero quedar y qué de eso espero, deseo y busco con mis prácticas no repetir.

A raíz de lo mencionado es pertinente remarcar que “Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o buenos resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir (Alliaud y Antelo, 2011, p.94)”. En esta línea no hay que perder de vista que en Magisterio es necesario que nos vean como quienes vamos a llevar a cabo prácticas educativas en función de formar a los niños, y para ello no se nos debe buscar escolarizar, sino que debemos tomar la escuela como un espacio propicio para la experimentación, donde vamos a llevar a cabo nuestras prácticas para la formación docente. En suma, somos alumnos pero de formación docente, no de la escuela como tal y esto es importante no perderlo de vista, porque en muchas ocasiones he sentido que esto se desdibuja y se pasa por alto.

En este sentido, educar no es solo llegar y decirle a otros qué hacer y cómo hacerlo o simplemente marcarles una experiencia, sino en relación a lo que implica para Skliar (2017), el educar como abrir la posibilidad a otros de descifrar en los tiempos y modos que entiendan eso que yo les intento transmitir. Así como yo siento que a través de este ensayo estoy descifrando enseñanzas y situaciones que me dejaron las personas con las que me relacioné en esta carrera hasta ahora, y también con las maestras que tuve cuando era alumna de educación primaria pública.

Al igual que señala Alliaud (2011) este reconocimiento de mis vivencias, esas sensaciones que pude retomar, han tenido mucha influencia en mi decisión de ser maestra. De modo que la figura de la “maestra buena” (2011, p.57), resulta relevante en la infancia porque es la que al destacar la singularidad y generar vínculos con los alumnos, lleva a que quienes deciden ser maestros sean aquellos estudiantes que han tenido este tipo de experiencias, que es lo que a mi me sucedió.

Es en esta línea entiendo pertinente hacer referencia a lo siguiente: “(...) no está formado quien encara mejor la forma o el formato de otros, sino quien utiliza lo modelos como herramientas que le permitan armar o, al menos , encarar su propia obra” (Alliaud, 2011, p.79). En consonancia con esto, si bien admiramos a otros maestros y buscamos muchas veces la imitación de ciertas conductas, comportamientos, entre otros, debemos tener en claro que no es lo único y que debemos ser autónomos. Una autonomía entendida en la concepción de Antelo (2011) cuando, pese a la admiración que siento por otros maestros que han marcado mi trayectoria, sé que puedo hacerlo sola, que puedo llevar a cabo mi labor sin la supervisión constante de otros, sin su aprobación. Esto no debe ser visto como algo negativo, sino todo lo contrario, verme capaz de lograr mi desarrollo en el aula tiene estrecha relación con los vínculos con los otros.

Resistir al pensamiento único como lo plantea Cullen (2009) tiene una estrecha relación con este análisis que realizo, ya que si bien es importante la mirada de los otros, construir con los otros, escuchar y atender las necesidades y deseos de otros, también es importante hacerlo con nosotros mismos. *¿Qué sentido tiene que les planteo a los alumnos la importancia de expresarse y desear algún tipo de conocimiento o saber si no voy a “hacer nada” con eso? ¿Para qué quiero la opinión de otros si no voy a transformarla?*

Parte de la formación magisterial tiene que ver con aprender de otros y con otros. Este año de práctica ha sido así, es el fiel reflejo de esta idea, ya que he transitado la

experiencia de enriquecerme con el deseo de otros pero también con el mío. Pude escuchar qué era lo que quería experimentar y saber, qué miedos enfrentar para poder transformar eso y crecer. Por ejemplo, al plantear la temática del parcial final de práctica me enfrenté a mi propio miedo hacia las matemáticas, para poder planificar en función de qué quería saber con eso, a dónde llegar y, a su vez, a partir de eso pude despertar el deseo de aprender en los alumnos y con ellos transformar estas planificaciones. Si bien planificamos y vamos al aula en busca de un propósito, eso no sería posible sin tener en cuenta a los alumnos y los emergentes que pueden suceder, no se puede -a mi entender- como se dice desde la didáctica *anticipar* todo lo que va a suceder y está bien. Es importante despertar la curiosidad y las ganas de transformar lo que se conoce para seguir avanzando y profundizando. Cuando hablo de esto no solo me refiero a las experiencias de aula como maestra practicante, sino también, como estudiante magisterial. Poder analizar y relacionar qué docentes despertaron ciertas cuestiones en mí que me invitaron a buscar el conocimiento en sus aulas y a transformar lo conocido o lo sabido.

Todo esto me lleva a reflexionar en que todos somos seres diferentes y únicos en el mundo y en la sociedad, pero que nos formamos y crecemos con los otros, resaltando así la diferencia que es lo que nos hace conocernos y reconocernos.

Esto, en gran medida, se vincula con la concepción de Cullen (2009) de ser responsables de la subjetividad, de reconocernos como tales y potenciarla. Entender que somos maestras en formación que, a su vez, forman a otros y que todos somos diferentes pero que al comunicarnos y vincularnos podemos romper con la idea del pensamiento único, ya que estamos con los otros y los vemos como tales con sus pensamientos diferentes a nosotros pero que nos enriquecen y hacen que la educación no pierda el sentido utópico que tiene, y del que hablo en este ensayo.

Para cerrar con el análisis que hace Cullen (2009) en esta obra tan particular, entiendo pertinente citar lo siguiente:

Resistamos con la inteligencia al pensamiento único desde un tramado narrativo de una identidad fuerte, donde la memoria no es nostalgia, sino descubrimiento de sentidos posibles, y donde la utopía no es una ilusión, sino el trazado inteligente de futuros abiertos a más sentidos que los dados o deducidos desde lo dado. ¿Qué es la docencia sin memoria y sin utopía? (Cullen, 2009, p.45)

Esta pregunta que el autor formula es parte de lo que hablo y de lo que pienso, *¿qué seríamos nosotros sin memoria ni utopía?* Para mí, lo que me movió para llegar hoy hasta acá es eso, la memoria, poder recordar todo lo vivido y que me hace ser quien

soy hoy en la vida y en el magisterio. Pero también la utopía, esas ganas de querer cambiar la realidad, o mostrar el desacuerdo con ciertas prácticas desde adentro desde el poder hacer y construir y no simplemente señalar.

Otra concepción de Cullen (2009) en la que me detengo es aquella en la que plantea la idea de optar “por relacionar la educación con lo que no tiene precio, sino dignidad, que es el derecho humano a aprender y enseñar” (p.31). Por eso, entiendo importante que dentro de la escuela no se siga reproduciendo esa relación de que los alumnos y alumnas por el contexto socioeconómico en el que se encuentran no tienen derecho a una educación digna y de calidad. El barrio en el que viven y todas las vicisitudes que atraviesan fuera de la escuela, no deberían en este siglo reproducirse dentro de la institución, por eso hablo en este ensayo sobre la importancia de la hospitalidad que da la escuela pero sin perder la posibilidad de abrir el mundo de par en par al igual que se haría en otras instituciones con contextos socioeconómicos diferentes.

Puede sonar que con lo mencionado vuelvo a la utopía de la que hablo, y sí, porque como ya lo dije, a mi entender es lo que mantiene viva esta profesión.

Respecto a ello, Cullen (2009) en su primer escenario educativo habla de “enseñar y aprender a tomar la palabra” (p.32) haciendo referencia directa a la manera de enseñar que busco, ya que es con la palabra según este autor que también se da inicio al diálogo, y no hay mejor manera de construir y transformar el conocimiento que a través del diálogo con otros.

Buscar las palabras adecuadas, los silencios y los momentos en los cuales iniciar los diálogos marcan las pautas de cómo enseñar, qué posibilidades se dejan a la hora de permitir ese ida y vuelta que genere lo que buscamos o no, porque como ya he dicho en este ensayo, desde la didáctica se intenta anticipar lo que va a suceder en el aula a través de interrogantes, es en el diálogo crudo donde eso se da o no se da. Aquí se manifiesta también lo que dice este autor sobre la importancia de saber improvisar, porque en los distintos escenarios educativos debemos estar preparados para que los estudiantes nos sorprendan con sus inquietudes y se pueda fomentar en ellos la iniciación del diálogo, para una posterior construcción o transformación del saber.

El segundo escenario educativo, que está estrechamente relacionado con el tercero, tiene que ver con “aumentar la potencia de actuar y desde aquí el tercero: resistir con inteligencia crítica” (Cullen, 2009, p.33). Aquí entran en juego varios de mis cuestionamientos sobre qué es lo que se puede cambiar en la escuela y qué no y la importancia de un convencimiento de poder hacer. No se trata solo quedarme con lo que no hice, que si bien es importante porque es lo que me permite mejorar y crecer,

sino también lo que sí hice. Esto también debe ser destacado, porque se puede mejorar aún más y se puede y se debe replicar para seguir haciendo e intentando desde mi rol y mi lugar cambiar o poner en diálogo las prácticas con las que no estoy de acuerdo. Quizás suene repetitivo, pero es de suma importancia que como maestras en formación hagamos y no solo veamos qué vamos a poder hacer y qué no, aunque claro, para esto es necesario que existan docentes que acompañen los procesos de cambio y transformación desde el aula de formación.

Es necesario hacer dialogar la teoría con la práctica, no puede estar alejado lo que vemos en los Institutos Normales con lo que hacemos en la práctica, reflexionar sobre nuestra formación nos lleva a poder analizar ese vínculo, ya sea para reconocer en la teoría lo que vemos en la práctica o para poder refutar y/o modificar eso que está establecido, pero que no lo vemos y sentimos así en las aulas.

Este pensamiento crítico del que habla Cullen (2009) está estrechamente relacionado con el de Freire (1998), ya que se apunta a potenciar la subjetividad y respetarla, partiendo de la construcción con lo otros y no entenderlos como meros depósitos de saberes ajenos. Nosotros como estudiantes de formación docente debemos reflexionar sobre la relación teoría-práctica porque es necesario no vernos como meros receptores de los que otros dicen sin cuestionamientos. Al contrario, debemos considerar sentirnos como formadores, constructores y transformadores del saber. Esto es posible si cuestionamos lo teórico y lo relacionamos con lo que hacemos en las aulas, pero también con lo que los docentes hacen o pretenden hacer con nosotros en nuestra formación.

La posibilidad de recuperar parte de mi historia y mis vivencias a partir de este ensayo y descubrir la estrecha relación entre mis prácticas como maestra con mis experiencias como alumna de la escuela primaria y de formación docente se sustenta en lo que Cullen (2009) señala como una posibilidad para aumentar “la potencia al actuar” (p.39). Lo que realizo en el aula, la relación que encuentro con mis saberes, vivencias y formas de actuar son parte de no perder la memoria y de recuperar, como he intentado hacer, lo que otras personas dejaron en mí. Eso que aconteció en mi vida y cómo me atravesó que me hacen ser quien soy y me llevan a pensar y re-pensar mi accionar, buscando por momentos con mi subjetividad - claro está- repetir o no, prácticas que han tenido conmigo. Esto solo se puede hacer si una no pierde la memoria, al contrario, si la utiliza para avanzar y mejorar.

Aquí entiendo pertinente destacar a esas docentes de la formación magisterial que nunca se olvidaron *de dónde vienen*, que han vivido lo mismo que yo -con las

diferencias de los tiempos ya mencionados- y que han pasado por los Institutos Normales y que, por lo tanto, saben las exigencias que la carrera conlleva. Por esto, es tan importante no perder la memoria, no olvidar lo pasado para ser más empático y buscar no repetir prácticas con las que se supone no se están de acuerdo, pero que en definitiva se siguen reproduciendo. Es por ello que me importa tanto no olvidar lo vivido e intentar modificar las experiencias y prácticas con las que no me sentí cómoda.

Poder interpelarme con las prácticas que llevo a cabo en el aula, y a su vez dejarme interpelar por otros, es lo que me permite seguir avanzando. Ver a los otros y cuestionarme prácticas, acciones y actitudes, pero a su vez, permitirme a mi y permitirle a los otros realizar la misma tarea conmigo, es lo que hace en definitiva a esta experiencia y formación.

La formación magisterial está constantemente en el ojo de la sociedad, siempre se observa lo que las maestras hacen y dicen. Se cuestiona su formación y por eso entiendo importante buscar cuál de las miradas que hay sobre mí me permiten crecer y enriquecer mis prácticas y formación y cuáles no. Dejarme interpelar para poder aprender de eso que otros ven en mí y me ayuda a seguir avanzando en la carrera magisterial y en la vida.

En relación a esto, considero que los alumnos son pieza clave en la interpelación docente, porque ellos son los que verdaderamente guían el camino, hacia dónde ir y cómo ir transformando las propuestas que se les presentan. A través de su interés o no, de cuestionar las prácticas de las maestras y las formas en que les presentamos las propuestas, es fundamental para poder construir el espacio de aula que se quiere y la educación que se busca con foco en sus miradas. Esto va más allá del contenido en particular, porque el currículo indica qué es lo que se puede dar y lo que se entiende corresponde a cada grado, luego cada escuela hace las *bajadas de línea* correspondientes al contexto en el que se encuentran y a los distintos análisis de los años anteriores sobre la comunidad educativa y lo que se propone para esta. Pero las dinámicas de aula y la manera de transformar y generar conocimiento se construyen a través de la interpelación que hacen los alumnos sobre las propuestas de aula, que por supuesto deben ir de la mano con la que hace la propia docente y, en este caso yo como maestra practicante.

En definitiva, la interpelación hace que se potencie nuestra manera de actuar, cuestionar, cuestionarse y ser cuestionados y es, justamente, lo que nos permite enriquecernos, nutrirnos con y de los otros y de su mirada sobre nuestro accionar.

Para Cullen (2009) también importa el deseo y la relación que se establece entre ambos a la hora de actuar. Se necesita del deseo de conocer para buscar el conocimiento y la verdad, para poder establecer comunicaciones con los otros. Es decir, que el deseo permite que la comunicación con otros se de, ya que a partir de esa búsqueda de conocer, también me vinculo con otros que me potencian, no solo en cuanto a los conocimientos sino al relacionamiento.

A raíz de lo expresado por Cullen (2009) reconozco en mis prácticas el lugar que le doy al deseo, me interesa aprender, saber y conocer y por eso me planteo estrategias y actividades que me permitan emprender esa búsqueda. Pero a su vez, en el aula, tomo los deseos de los alumnos y eso que a ellos les interesó o priorizaron de las distintas propuestas para darle lugar a ese deseo que se despertó en ellos. Esto lo relaciono con el pensamiento de Meirieu (2007) sobre el despertar el deseo de aprender de los alumnos, pero no solo quedarme con eso, sino tomarlo y utilizarlo.

Para culminar con esta idea, entiendo pertinente citar las siguientes palabras de Cullen (2009): “ Si queremos hacer posible mundos posibles de la docencia aumentemos nuestra potencia de actuar aumentando nuestro deseo de saber” (p.41). Para poder ser mejores profesionales, es necesario mantener siempre encendida *la llama del deseo de aprender*, de conocer y transformarnos.

Tener en cuenta las concepciones de este autor al llegar a esta formación hacen que el análisis y el pienso sobre la práctica tenga mayor sentido.

Tal como lo vengo mencionando desde el inicio, este ensayo tiene el propósito de establecer un diálogo entre mis experiencias, mis vivencias y mis sentires a lo largo de todos estos años de formación y específicamente en estos últimos años de práctica. Este diálogo también lo establezco con las huellas que han dejado en mí los docentes y también los alumnos con quienes me he formado.

Uno de los grandes aprendizajes que he tenido en este último tiempo a partir de las prácticas refiere a aquellas circunstancias que considero, me van a permitir visualizar o anticipar futuras situaciones a las que me enfrentaré a lo largo de mi ejercicio como maestra.

Es por esto, que me permito traer a la memoria una tarea que realicé en el segundo año de la carrera para la materia didáctica I, donde debía evocar una situación de enseñanza que valorara muy positiva. Así, decidí traer mi experiencia con mi maestra de cuarto año de la escuela pública quien con su deseo de enseñar y su empatía frente a una situación difícil que me tocó atravesar en esos tiempos dejó en mí una

huella imborrable, huella que hasta hoy en día sigue presente y me marca el camino a donde quiero llegar. El vínculo que generé con ella me hace pensar en cuán importante fue para mí tener su apoyo y cercanía cuando falleció mi abuelo y es justamente ese tipo de hospitalidad que quiero replicar en mis futuros alumnos. Ella, sin saberlo del todo, también marcó mi deseo de estudiar magisterio.

El hecho de empatizar con mis alumnos se repitió a lo largo de varias situaciones dentro de mi práctica magisterial.

Recuerdo a un niño que presentaba algunas dificultades fonoaudiológicas que le generaban varios problemas a la hora de expresarse verbalmente, de leer y de escribir (dado que aún no estaba bien establecida la relación grafema-fonema). A pesar de ello, este niño mostraba un gran compromiso con la escuela, con la clase, con la maestra y conmigo. Este alumno no faltó nunca, lo que no es un detalle menor, porque esa motivación se hizo mía también. En este sentido, logré empatizar con su deseo de superarse, de aprender a pesar de sus dificultades, de encontrar la manera de querer aprender a pesar de los obstáculos a los que se enfrentaba cada vez que quería avanzar en sus conocimientos. También aprendí de su deseo. Logré percibir en él cómo pudo ver tanto en la maestra referente como en mí unas figuras de apoyo, de sostén y que lo motivaban para que pudiera sentir que a nosotras nos interesaba su aprendizaje, que nos nos daba lo mismo.

¿Por qué hacer énfasis en esto? Porque a todos nos mueve el deseo. Este niño no es la excepción, así como tampoco lo soy yo. Me sentí reflejada en él porque encontró, al igual que yo, un espacio para sentirse entendido y motivado, un espacio para su deseo. La maestra, los compañeros, el entorno le han dado la oportunidad de construir su deseo de aprender a pesar de los obstáculos, de participar pese a que a veces se le haga difícil expresarse o hacerse entender, y eso me permitió aprender a ir en búsqueda siempre de otras y nuevas formas para enseñar y acercarme a mis alumnos. *¿Qué puedo decir ahora de él?* En la actualidad (a Octubre de 2023) este niño se encuentra en pleno avance en las habilidades de lectoescritura, viene desarrollando la capacidad de trabajar por sí solo y pedir ayuda en momentos puntuales cuando lo necesita. Todo esto movido por su deseo de superarse al sentirse acompañado y respaldado por quienes estuvimos ahí.

Me sentí también identificada con él porque me recordó a aquella niña de cuarto año de escuela pasando por una situación difícil y que sintió en ese momento la empatía y la comprensión de su maestra, que tanto me marcó.

Al igual que este niño, el respaldo que sentí dentro del aula por parte de la maestra fue reflejo del respaldo que la directora le brinda al colectivo, fomentando su autonomía en el quehacer y en la toma de decisiones. Al decir de Fullan (2014) en su enfoque de ciclo de indagación, esta vivencia de apoyo que hace a la hospitalidad la visualicé como una cadena de respaldo que nos hizo sentir con más fuerza ese deseo de querer ser y formar parte del colectivo y de su causa y, por lo tanto, de crecer y avanzar.

En este punto, vuelvo a tomar los aportes de Gatti y Kachinovsky (2005) acerca de la estrecha relación entre el deseo de aprender con el placer de enseñar, que debe ser recíproca entre los educandos y el educador (Freire, 1998). *¿Qué pretendo reafirmar con esto? ¿Qué tiene que ver con la construcción de mi rol como maestra?* Considero principalmente a esta bidireccionalidad en la relación con mis alumnos, este ida y vuelta entre el enseñar y el aprender que plantea Freire (1998) como parte fundamental de mi motivación para ser maestra. El hecho de que ellos aprendan conmigo y que yo aprenda con ellos, que juntos construyamos conocimiento me genera, al mismo tiempo, la motivación suficiente para seguir formándome, perfeccionándome y poder darles todo aquello que ellos precisan de mí en ese momento.

En relación a esto, entra también aquí en juego lo que resalta Meirieu (1998) sobre la importancia del acompañamiento de la escuela frente a situaciones de dificultad que puedan presentar sus alumnos. Considero que la escuela no puede ser ajena a las problemáticas de sus alumnos y que no puede pensar, como se puede escuchar por los pasillos "se le va a pasar".

Martinis (2005) plantea que la escuela se *desdibuja* cuando pasa a ser asistencialista en cuanto a su rol social y se pierde su verdadera importancia a nivel cultural que se refiere a la transmisión de la cultura.

Antes de llegar a la escuela A.PR.EN.DER, las maestras de la escuela de la práctica de tercero así como los docentes de magisterio, me hablaban del asistencialismo y de que lo que se hacía allí supuestamente dejaba en segundo plano lo educativo. Esto también lo observé en algunas de las instancias de clase en el Instituto, donde se marcaba eso como lo más relevante de estas escuelas.

Sin embargo, en este ensayo pretendo destacar lo bueno, lo bueno de la práctica docente, del magisterio y de la escuela pública que es mucho más que el contexto donde ésta se encuentre. En la práctica de cuarto pude derribar esa idea previa que

me trasladaron, y en dupla con la maestra adscriptora logré llevar al aula las prácticas que quería y que, a mi entender, habiendo avanzado en la carrera eran igual de ricas que las que realicé en las otras escuelas de práctica, donde lo socioeconómico no era presentado como un aspecto condicionante.

Entiendo pertinente detenerme a reflexionar aquí en lo que Martinis (2005) dice sobre la importancia que tiene que la escuela enseñe y le brinde un lugar destacado al conocimiento, para romper o intentar romper con las brechas sociales, para poder ser un poco más igualitaria.

No pretendo creer que tengo la *varita mágica* de las prácticas educativas pero sí que, al ser maestra practicante, puedo darme ciertas posibilidades de experimentar y ver las prácticas que otras maestras tienen e intentar romper con lo que está *supuestamente establecido* o *siempre se ha hecho así*. En mi última práctica, poder tener la complicidad de la adscriptora para generar un espacio de aula donde lo más importante sea enseñar, me significó que se rompa con eso *establecido*. Sin embargo, también considero que es relevante no perder de vista la importancia del contexto socioeconómico y cultural, no olvidar de dónde vienen los alumnos, dónde viven y cómo se manejan en su contexto. El hecho de visibilizar de *dónde vienen* y buscar la igualdad a través del reconocimiento de las desigualdades es lo que hace a una escuela más igualitaria, reconocer las subjetividades, respetarlas y a partir de ello construir.

Esta concepción está estrechamente relacionada con el pensamiento de Fraser (2000) quien distingue la importancia del reconocimiento cultural y simbólico como un aspecto fundamental de la justicia social. La autora argumenta que las luchas por el reconocimiento son cruciales para las comunidades y grupos marginados que buscan afirmar su identidad, cultura y valores en una sociedad que a menudo los ha marginado o invisibilizado. En este sentido, también aboga por una comprensión de la justicia que incluya tanto la dimensión del reconocimiento como de la redistribución. Incluso, sostiene que para lograr una justicia completa, es necesario abordar tanto las desigualdades económicas y materiales como las desigualdades culturales y simbólicas.

Desde el punto de vista de su perspectiva, la justicia cultural o simbólica transformadora implica reconocer y validar la identidad y la diversidad cultural de los grupos marginados, así como también garantizar que tengan un lugar legítimo en la sociedad y participen plenamente en la vida política y social. La visión de la justicia no tiene solo que limitarse a la redistribución de recursos, sino que también debe incluir el reconocimiento cultural y simbólico como un componente esencial.

En el contexto educativo, esto se relaciona con la necesidad de respetar y valorar las diferencias culturales, de género, étnicas y de otro tipo entre los estudiantes.

La educación moral y emocional puede desempeñar un papel crucial en fomentar este reconocimiento, ya que, al enseñar a los estudiantes a comprender y respetar las diferencias, se contribuye a crear un entorno educativo inclusivo y justo en el que se valoren las identidades diversas.

En el enfoque de deconstrucción de Fraser (2000), el objetivo es identificar y desentrañar las estructuras de poder y las jerarquías sociales que pueden estar ocultas o naturalizadas en la sociedad. Las instituciones y las normas sociales, a menudo refuerzan la desigualdad y la opresión. En este sentido, la deconstrucción implica analizar y desmontar estas estructuras para revelar cómo funcionan y cómo impactan en las personas.

Considero que esto es lo que sucede con la visión que se genera sobre las escuelas A.PR.EN.DER, y mi postura es la de seguir la línea de la autora para intentar romper con eso. La confianza en la educación, pero más que nada en la educación pública y en el magisterio hacen que me encuentre hoy aquí, *¿con muchos cuestionamientos y diferencias?* Sí, pero confiando en que es el camino y sosteniendo lo que Martinis (2005) expresa sobre las expectativas que como docentes ponemos, tenemos y proyectamos sobre nuestros alumnos, la positividad en la construcción y en el poder hacerlo.

En esta línea entiendo pertinente destacar la idea con la siguiente cita de Martinis: "(...) un educador que confía radicalmente en las posibilidades de aprender de ese mismo educando estará abriendo posibilidades nuevas, insospechadas para otros" (Martinis, 2005 p.8). Se hace referencia a las oportunidades imprescindibles que se le deben mostrar a los alumnos y, por sobre todo, transmitirles confianza de que sí pueden lograr lo propuesto y a partir de ello mucho más.

En relación con lo mencionado anteriormente y en lo que refiere a mi formación como docente, identifico muchos momentos y personas que han depositado en mí esa confianza, que me llevan al lugar que estoy hoy y que me abrieron el mundo de posibilidades para confiar aún más en mí y mi quehacer como maestra. Es por esto que en el título del ensayo hablo de educación en general, porque al realizar una

práctica docente todo es de ida y vuelta, no solo con los alumnos sino con las docentes con las que trabajamos y nos formamos.

Es sumamente importante para mí perseguir esta práctica de que los alumnos creen en ellos y sus infinitas posibilidades y poder convertirme en un pilar para eso, no limitarlos, sino todo lo contrario. Replicar con ellos lo que muchos docentes a lo largo de estos cuatro años me hicieron sentir.

En tal sentido, es pertinente destacar lo que Martinis (2005) dice sobre la importancia de nombrar a las instituciones por lo que son, por lo que enseñan y vuelcan en la comunidad y no por el contexto en el que se encuentran. Esto me lleva a pensar en la diferenciación que se hace entre los quintiles de las escuelas y que están estrechamente relacionado con el contexto en el que las instituciones se encuentran.

¿Es un tema a abordar en este ensayo? No lo creo, porque amerita mayor profundidad. Pero sí siento que roza y va muy acompañada esta diferenciación que tiene que ver con los recursos y el contexto, con lo que se busca y espera de esas escuelas y con las limitaciones que socialmente se le ponen a los alumnos que allí asisten.

Es relevante reflexionar sobre lo mencionado, pensar en qué hacemos como docentes para seguir replicando ese pensar social y esa limitación o *cuco* previo que existe a la hora de elegir una escuela denominada de contexto. Porque aquí se me abre la posibilidad de otra temática o cuestionamiento, *¿todas las escuelas son de contexto?* A mi entender sí. Todas las escuelas, al estar inmersas en un determinado lugar, se encuentran contextualizadas, presentan características que le son propias y particulares, problemáticas relacionadas a esas características que no necesariamente tienen una connotación negativa.

Quizás no sume, pero debo confesar que cada vez que me hablaban del *cuco* de las escuelas A.PR.EN.DER un poco de gracia me daba, porque nadie sabe dónde vivo y en qué contexto fui criada. En este sentido, se juega en los demás el prejuicio en el que por el simple hecho de asistir a los Institutos Normales, ya se da por descontado que no sé o no conozco esa realidad. Al contrario, considero un privilegio pertenecer a un barrio obrero y haber asistido a una escuela en ese barrio, porque el contexto no me es ajeno así como tampoco me es ajeno el conocimiento de las necesidades de las personas que allí viven.

Tengo que ser sincera conmigo y con quién me va a leer, escribiendo este ensayo descubrí la relación existente entre mi formación anterior, como Licenciada en Ciencias de la Comunicación, y la actual como maestra de educación común. La licenciatura me llevó mucho más tiempo del que había planificado, esto se explica en gran medida porque mi deseo de ejercer la profesión se fue desvaneciendo con el avance de la carrera ya que me di cuenta que el entorno que mueve a la Comunicación y sus medios en nuestro país es bastante acotado en oportunidades. Cuando opté por la carrera en comunicación lo hice muy motivada, siempre fue mi primera opción. Llegando al final de la formación me surgió la oportunidad de realizar una pasantía remunerada en la Unidad de Comunicación del Municipio A, en la zona este de Montevideo, que me ayudó a reconectarme con mi deseo. Esta experiencia me significó un nuevo conocimiento y tránsito por la profesión desde otro lugar diferente al que venía siendo, desde un lado más humano y cercano a la realidad. Este aprendizaje significativo me sacó de la burbuja que mi familia me había creado y que se había convertido en mi zona de confort, y me ayudó a ver que hay otra realidad fuera de lo que mi mundo se había creado. Así, todo lo que sonaba a mi alrededor tenía sentido al conectar con otros que no tuvieron las mismas posibilidades y oportunidades que yo. *¿A qué viene esto?* A mi entender, para pensar la educación que quiero resulta imprescindible conectarme con la realidad, tal como me sucedió este año en la práctica.

A diferencia de las prácticas anteriores, este año el contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra la escuela de práctica presenta características que considero forman parte de la gran mayoría de las realidades que atraviesan a las escuelas públicas de Montevideo. Me identifico con estas características porque son similares a las que definen a mi barrio de procedencia y, porque además, son muy parecidas a aquellas a las que vivencio cuando fui alumna de la escuela pública y de la que soy orgullosamente egresada.

Así como me sucedió en la práctica de este año, en mi anterior experiencia como pasante de comunicación sentí la libertad de planificar actividades a partir de mis intereses y motivaciones. Así, me brindaron la libertad para elaborar un plan para trabajar con adultas y adultos mayores que surgió de su propia necesidad de tener un acercamiento con la tecnología, ya que manifestaban que a pesar de contar con dispositivos electrónicos, no tenían las herramientas para acceder a un buen uso y sentían que se estaban quedando atrás. De esta manera, crear un taller que implicaba transmitir conocimientos sobre herramientas tecnológicas me implicó un proceso en el que empecé a descubrir mi vocación, de la que habla Antelo (2005), vocación que ahora también relaciono con la elección de mi posterior carrera magisterial. Aquí me

surge la pregunta *¿podría haber seguido la búsqueda del camino de la carrera docente relacionada estrechamente con la licenciatura en comunicación?* La respuesta es: seguramente. Sin embargo, al momento de pensarlo no encontré la motivación suficiente, ese deseo del que vengo hablando en este ensayo y que me ha traído hasta aquí.

Si bien tengo en consideración que la motivación es un fenómeno dinámico, con altibajos, he encontrado en el Magisterio mi vocación, el deseo de ser maestra de educación primaria le ha dado un sentido nuevo a mi trayectoria personal y educativa y me ha llevado a sentir orgullo por tener toda mi escolaridad íntegra en la Educación Pública. Por ello es que traigo a reflexión la importancia de la hospitalidad en las escuelas, la hospitalidad como promotora de oportunidades para todas las personas de ser quienes quieren ser, sin distinción del lugar donde nazcas.

Además, siento un profundo agradecimiento por ese tránsito y esto me motiva no solo a devolverle al sistema lo que el mismo sistema me dio sino también a intentar aportar al cambio sobre aquellas prácticas que no son tan hospitalarias, y de las que también he sido testigo como he mencionado. Tomar en cuenta aquello que no recibí y que me hubiera gustado recibir y desarrollar la empatía con mis alumnos tal como lo hizo mi maestra de cuarto año.

El hecho de que mis alumnos encuentren la hospitalidad en mí, que pregunten cuándo van a tener clase conmigo, poder ver que les gusta y disfrutan de los contenidos que les traigo y vemos juntos, todos estos aspectos son los que al final me hacen sentir que estoy transitando por el camino correcto. Es el lugar donde quiero estar.

A lo largo de este curso nos hemos detenido sistemáticamente en la reflexión sobre nuestras propias prácticas, tomando como base también las prácticas de los otros. Por lo tanto, preguntas tales como *¿Qué nos pasa cuando vemos prácticas con las que no estamos de acuerdo y con las que no queremos lidiar?*

Sin embargo, también me surgen otras interrogantes tales como *¿estas acciones son suficientes para generar espacios de aula hospitalarios para todos y cada uno de mis alumnos?* Entiendo que esta pregunta es mucho más compleja de responder que las anteriores, incluso, ni sé si es posible de ser respondida ahora. Quizás requiera de toda una trayectoria profesional en el ejercicio del magisterio que me permita, con la acumulación de experiencia, mirar hacia atrás y sacar mis conclusiones, o quizás requiera encontrarme en un futuro con mis alumnos y escuchar qué tienen para decir sobre su experiencia de haber compartido conmigo sus años escolares, qué les quedó de aquel pasaje, qué huella dejé en ellos.

Sin embargo, no puedo dejar de lado el pensamiento recurrente acerca de cuán perjudicados pueden llegar a verse los niños y niñas con estas prácticas que no comparto, pero que forman parte de la experiencia de aprender lo que no quiero ser como maestra. Me pregunto, nuevamente, si está a mi alcance dar mi opinión sobre estas prácticas poco hospitalarias o si, en cambio, llevando adelante desde mi lugar prácticas diferentes ya estoy aportando al cambio. Acaso *¿Despertar la curiosidad de los alumnos por un tema, proponerles la autonomía en la búsqueda de respuestas a través de su propia experiencia, no hacen la práctica distinta a lo que vienen acostumbrados? ¿No es eso hacer algo por ellos?*

¿Me sirve solo detenerme en la crítica hacia el accionar de otro? Acaso es más productivo tomar eso, mirar mi práctica y mi construcción docente a partir de la observación de la práctica de otros cuestionando ¿qué haría en su lugar? Teniendo en cuenta las posibilidades que el propio sistema da. Con esto no quiero quitar responsabilidad a quienes no hacen, pero el sistema muchas veces es cruel con las maestras, se espera que una sola persona actúe y abarque distintas cuestiones que están por fuera del aula, que tienen que ver con lo social y lo contextual, pero ¿qué opción hay? ¿hay opción?

Para poder pensar una posible respuesta a la anterior interrogante, traigo a este ensayo otra situación que se relaciona con lo que estoy desarrollando en este punto de mi ensayo.

Para elaborar un proyecto de aula en el que debería trabajar durante el primer semestre con la clase, la maestra adscriptora me propuso tocar la temática de la novela de aventura. Esto me entusiasmó, ya que me llevó inmediatamente a recordar que en mi infancia mi libro favorito era "Misterio en el Cabo Polonio" de la escritora uruguaya Helen Velando, y que me despertó el interés de poder compartirlo con los niños. Para ello, debía ponerme de acuerdo con mi paralela quien también contaba con el libro y rápidamente accedió a utilizar esa novela.

En este punto me gustaría detenerme con mayor profundidad, ya que en consonancia con la clase de literatura en el Instituto Normal, se abordó la importancia de trabajar con autores nacionales, de hacer visible cuánto aportan a nuestro acervo cultural y así enaltecerlos desde el aula. En un primer momento no pensé en el interés de los alumnos de leer esa novela - de hecho, ninguno la conocía o la había sentido nombrar anteriormente - sino que afloró más bien mi deseo por trabajar con una novela que me llevaba a mi infancia, que me transportaba a mi etapa escolar y lo importante que fue

esta novela y esta escritora para mi. Resalto esta idea de mi deseo, de carácter inconsciente, de dar a conocer a mis alumnos algo que fue muy valioso para mi, quizás por la necesidad de verme reflejada en mis alumnos, y que me llevó a querer leer y trabajar con la novela desde otro punto y utilizarla con fines educativos distintos a mi primer acercamiento hace más de 20 años. En este sentido, poder hablar de la novela y leerla para otros, ver el interés en los alumnos por conocerla y por saber lo que iría sucediendo a lo largo de sus capítulos me regocijó el alma.

El hecho de que haya funcionado la novela tal como lo deseaba también repercutió positivamente en mi ego. Sin embargo, también me acercó mucho más a mis alumnos, ya que al hablar sobre el Cabo Polonio muchos de ellos mencionaron no acordarse de la última vez que fueron a la playa, incluso, algunos no sabían que el Cabo Polonio quedaba en nuestro país, y por lo tanto no habían tenido la oportunidad de conocerlo. Nunca habían visto siquiera una foto del lugar. Yo tampoco lo conocía cuando leí el libro, y mucho años después pude concretar esa visita al lugar que me había marcado tanto en esa lectura, pude ir al encuentro de esas historias y esos misterios que antes me habían hecho imaginar otros mundos mágicos, mientras lo recorría recordaba lo que le pasaba a Bruno (el protagonista de la novela) e intentaba vivenciar lo mismo, su experiencia me atravesó de tal manera que quise hacerla propia muchos años después.

A partir de esto, la experiencia de lectura para mis alumnos también conllevó tomar otros caminos y así reflexionar sobre la importancia de que ellos creen su propia experiencia para vivenciar la magia de ese lugar a través de los diferentes recursos que les presentamos junto con mi dupla.

Incluso, contacté a la escritora para que ellos pudieran conocerla y tener un acercamiento a sus obras, pero sus tiempos no corrían igual a los míos y a los de la escuela. El caché no era impedimento, porque si bien esta no era una pasantía remunerada, quería hacer ese esfuerzo pero una vez más se diluyó. Me interpela un poco no haber podido llegar a concretar esta experiencia con la escritora.

Excusándome en los tiempos ajenos, pero sobre todo en mis tiempos, que claramente no eran los mismos que los de mis alumnos, como estudiante pregonó más mi lado de estudiante y los tiempos que me apremiaban para llegar a mi objetivo. Podría haber corrido las planificaciones o haber buscado otra excusa para que el tiempo de la escritora fuera aprovechado en la escuela, es un debe que me acompañará a lo largo de la carrera, pero que me enseñó qué tiempos priorizar en el futuro y qué experiencias son más relevantes e importantes.

Volviendo hacia la experiencia de lectura, el hecho de haber despertado el deseo en ellos al leer la misma novela que yo leí a su edad y al mismo tiempo, ver su interés de conocer el mar y ese lugar que parece tan cercano y lejano al mismo tiempo, me deja una mezcla de alegría y tristeza: alegría de haber logrado despertar en ellos el interés por la lectura de la novela y de querer conocer el lugar; y, al mismo tiempo, tristeza por no haber podido concretar que ellos conocieran ese lugar conmigo. No estoy segura de haber podido ayudarles a concretar la visita hacia ese mar, no sé si tenía las herramientas suficientes para lograrlo. Intenté, en compensación, que conocieran a su escritora, pero al mismo tiempo me condicionó mi premura por avanzar en mi planificación. Quizás podría haber propuesto a la maestra adscriptora que iniciara el trámite burocrático, y la correspondiente propuesta económica, para realizar una salida al Cabo Polonio o a algún espacio de la rambla de Montevideo que ellos no conocieran, pero decidí priorizar la vida académica y las tareas que debía concretar para terminar mi práctica. Sin embargo también me atravesó la realidad del contexto socioeconómico del que mencioné más arriba en este ensayo, y consideré que las familias no solo no contaban con el sostén económico para concretar una salida didáctica de estas características sino que también interferían otros factores, como por ejemplo el hecho que no todos los alumnos contaban con sus controles pediátricos al día - condición indispensable para las salidas didácticas -, entre otros aspectos.

En relación a ello, me vuelven a surgir algunas preguntas, no estoy segura además de que todos los alumnos tuvieran el respaldo familiar para poder acceder a la salida didáctica al Cabo Polonio y *¿qué pasaría si sólo algunos contaban con este respaldo y otros no? ¿Sería igualmente justo? ¿Cuál sería el objetivo de ello si no pueden ir todos los alumnos?*

Haber despertado el deseo en ellos de leer la misma novela que yo a su edad, hablar de su deseo de ir al mar, de conocer ese lugar que parece tan cercano y lejano a la vez me deja un tinte de alegría y tristeza a la vez, alegría porque se despertó en ellos conocer un lugar que siempre voy a relacionar con mi infancia, que en mi caso me transporta a una época feliz de mi vida, pero tristeza por solo haber despertado ese deseo y no haber hecho nada más que eso. *¿Podía hacer algo más?* Seguramente sí, *¿tenía las herramientas?* No lo sé. Lo intenté, pero la premura de la vida académica me condicionó y prioricé avanzar en mi carrera que centrarme en cómo podría resolver el problema de acercar 20 alumnos al Cabo Polonio, o a la rambla de Montevideo. Esto acompañado de que se necesitan recursos económicos y burocracia para poder acceder a una salida didáctica de esta magnitud, que no es excusa pero si hablamos

de que en la práctica las familias no contaban con los recursos para ir a un paseo dentro del departamento, que a su vez, en el momento en que todo esto me atravesaba eran pocos los que tenían los controles pediátricos al día y obviamente sin eso no se puede salir, y acá otra vez los alumnos rehenes de problemas y circunstancias con las que no pueden hacer nada. Y podía perdonarme realizar la gestión de ir al Cabo Polonio y *¿qué sólo quienes tuvieran un respaldo familiar para hacerlo terminarían accediendo? ¿Es justo a su vez con quienes sí lo tienen?* No sé si estas preguntas tienen respuesta ahora.

Más allá de eso, pienso en cómo me pegué a lo crítico, al decir de de Brailovsky (2012) “No hacemos todo lo que decimos y no dejamos de hacer todo lo que criticamos” (Brailovsky, 2012 p.22). En este sentido, no hice todo lo que quería, ni lo que dije que iba a hacer, porque no hice nada para intentar concretar la salida didáctica y me quedé en aquello que el sistema me llevó a hacer o en aquello que el mismo sistema toma como excusa para no hacer. Aquí fue cuando me volví a sentir practicante, porque escapaba de mí ponerme “al hombro” esta situación. Me vuelve a sonar en mi cabeza la no gestión, o el no intento de acceder, haberme pegado a lo que crítico, al decir de Brailovsky (2012) “No hacemos todo lo que decimos y no dejamos de hacer todo lo que criticamos” (Brailovsky, 2012 p.22). No hice todo lo que quería, lo que dije que iba a hacer y tanto lo que tiene un tinte positivo como negativo, porque no hice por ir, pero sí hice lo que el sistema me llevó a hacer. ¿O es una simple excusa el sistema? En este caso es cuando me volví a sentir practicante, porque escapaba de mi ponerme *al hombro* esta situación.

En este sentido, cabe mencionar que la autonomía que como docentes se cree que tenemos no es tal. Al decir de Contreras (1997), la autonomía se refiere a que no tenemos una libertad plena en nuestro accionar, sino en que nos vemos enmarcadas en el currículo.

Si bien las maneras en que llevamos a cabo nuestras prácticas varían y son personales, el hecho de que debemos seguir un programa, por ejemplo, ya hace que nuestra autonomía docente no sea completa. Estar inmersas en el *sistema* hace que nos debamos a ciertas cuestiones que tenemos que cumplir y *acatar*, entonces no se puede tomar a la autonomía como lo solemos hacer, ni como intentamos inculcarle a nuestros alumnos.

Coincido con que el currículo y el programa forman parte del marco que nos encuadra como maestras, ya que es a partir de allí que podemos planificar y pensar los temas a

abordar en el aula, Sin embargo, al decir de Ferry (1993) éstos no son la formación en sí misma. En este sentido, son soportes de la formación y los medios que tenemos los docentes para llevar a cabo la formación. Por lo tanto, desde los aportes de este autor y en consonancia con Alliaud y Antelo (2011) sobre los gajes del oficio, la formación se concibe como la manera de “Encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio” (Ferry, 1993, p.1).

De esta manera, Ferry (1993) establece que la formación sólo existe si existe espacio para trabajar sobre sí mismo. Esto implica reflexionar sobre lo que se ha hecho y a partir de eso qué se puede hacer diferente, cómo se puede modificar eso que se hizo. Es entonces que este ensayo también se sirve de los aportes de Ferry (1993), y lo traduzco en su concepción de que formarnos y pensar el accionar en la práctica, es lo que le da sentido a la experiencia de la práctica docente. Si solo quedara como una andanza no nos serviría para nada porque entiendo que es en esta relación con el ensayo, en esta reflexión sobre el quehacer profesional, lo que justamente nos ayuda a formarnos.

Coincido también con los aportes del autor en el entendido de que uno se forma a sí mismo por mediación, en la construcción con los otros y es a partir de lo cual se ve a los formadores como mediadores y no como los poseedores del saber. Tal como mencionan todos los otros autores hasta aquí citados: el espacio de la formación es el espacio transicional (Ferry, 1993).

En lo que respecta a mi concepción como maestra en formación, entiendo pertinente establecer mi afinidad con Perrenoud (2001) en cuanto afirma que para definirnos como practicantes reflexivos es necesario que nuestra reflexión sea constante y no esporádica.

La constancia reflexiva nos define, y es así como concibo mi quehacer docente, no solo en el decir sino también en el hacer. Es una posición paradigmática que, al contrario de encasillar y limitar, me permite repensar mis prácticas constantemente y es lo que me permite modificar o profundizar a partir de lo que esas reflexiones me devuelven.

El desafío está en sostener la reflexión una vez inmersa en el sistema como maestra referente. Entiendo que muchas veces lo rutinario nos lleva sólo al hacer y dejamos de lado el pensar sobre el hacer, que de hecho, lo he visto en maestras con trayectoria.

A esto también me refiero cuando distingo entre las maestras que *se olvidan* de dónde vienen y aquellas que lo mantienen presente, porque eso también hace a la reflexión sobre su quehacer y sobre cómo articular su labor, no solo con los alumnos sino con las maestras practicantes, que somos en definitiva sus futuras colegas. Es por esto, que entiendo sumamente importante reflexionar sobre el hacer y volver a ello constantemente, para saber por dónde estoy yendo y por dónde es que quiero ir.

Recursos didácticos: ¿opresores o aliados?

En este punto del ensayo es importante remarcar que, para su construcción, retomé apuntes de las distintas materias que formaron parte a lo largo de toda mi formación, desde el inicio.

Esto, me lleva a pensar que no sólo intento promover en mis estudiantes el uso del cuaderno de clase como un mediador para *refrescar* la memoria sino también como un diario al cual volver en todos aquellos momentos en que lo necesiten y donde también vean reflejados sus progresos y sus logros.

Al mismo tiempo, esto también refleja mi pensamiento acerca de cómo veo a mis alumnos. Desde mi experiencia en la práctica de este último año, he podido identificar cómo los alumnos, de manera genérica, están *hechos*, es decir, que han construido su historial escolar bajo la concepción bancaria de la educación que tanto interpela Paulo Freire (1968).

Para profundizar sobre esta afirmación que realizo, retomaré la siguiente situación de aula: Me encontraba dando una clase. Utilizaba el pizarrón como si fuera el cuaderno de clase, donde iba plasmando allí lo que se iba conversando con la intención de poder volver sobre eso posteriormente y, en el momento de la puesta en común, definir en conjunto qué era lo más relevante que debíamos registrar sobre lo que estábamos hablando. En ese momento un niño me pregunta: "*¿Maestra, copio eso?*" a lo que le respondo que aún no, que esperara a que termináramos de discutir sobre el tema y que prestara atención así después entendía lo que estaba copiando. Continúo con el desarrollo de lo que estaba presentando y unos minutos después, vuelvo sobre el niño y noto que seguía copiando, por lo que me detengo nuevamente y le consulto sobre qué estábamos hablando y qué había copiado. La respuesta del alumno fue tal como lo esperaba, me respondió que no sabía de qué estábamos hablando y no entendía lo que había copiado en su cuaderno.

A partir de esta situación realicé una reflexión en conjunto con la clase donde establecí que a mi en particular no me interesa que copien todo lo que yo escribo en el pizarrón, sino que prefiero que ellos comprendan lo que estamos trabajando así van a comprender lo que copian, o al menos van a tener una noción de lo que están copiando y podrán utilizar su cuaderno como una guía, una fuente que puedan consultar cuando necesiten reafirmar algo o volver sobre lo abordado.

A lo largo del año, porque esto sucedió en las primeras semanas en abril, fuimos trabajando sobre la concepción que ellos tienen de lo que se registra en el pizarrón y en el cuaderno, que no es simplemente copiar lo que yo les digo, porque soy su autoridad, o soy dentro del salón la que sabe y ellos solo tienen que recibir eso que les estoy diciendo, sino que tiene que ser una construcción colectiva.

En distintos momentos se fue adaptando esta nueva *modalidad* para ellos, pero terminé de percibir que al menos en algunos este nuevo contrato didáctico o esta forma de concebir la educación como una construcción entre ellos y yo, como la utilización de los recursos no como un mero registro o reproducción de la palabra de otro que supuestamente sabe más que ellos, sino como un recurso al cual recurrir en momentos en que se retoma un tema o es necesario recordar lo abordado en clases anteriores para seguir construyendo ese conocimiento.

A finales de octubre, ya terminando mi práctica, pude observar que esto de volver hacia el cuaderno de clase se había convertido en un hábito para el grupo. Los alumnos volvía a su cuaderno en búsqueda de lo trabajado para responder interrogantes y para contarles a quienes habían faltado en esa instancia sobre qué estábamos trabajando, qué era lo que veníamos haciendo y cómo lo abordamos en clase. Me detengo aquí para mencionar cómo me marcó positivamente el darme cuenta que lo que había planteado, desde mi perspectiva de educación, fue bien recibido por los alumnos y dio sus frutos. Poder ver materializado este modelo y ver que puede ser parte de lo nuevo y que puede ser implementado en las aulas como un recurso viable para promover la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, me hizo sentir realizada. Esto cobra más sentido teniendo en cuenta que la práctica de cuarto se desarrolló en una Escuela A.PR.EN.DER, donde los alumnos pertenecen en su mayoría a familias que se encuentran en contextos socioeconómicos en situación de gran vulneración, y en donde se tiende a creer que allí no se pueden realizar prácticas educativas innovadoras y promotoras de autonomía. Estas creencias las he escuchado también dentro de los espacios formativos del IINN, pero considero que se corresponden a creencias socialmente instaladas en torno a estas escuelas comúnmente llamadas *de contexto*.

En tanto me encontraba escribiendo esta idea, volví sobre mi libreta de apuntes, tal como se lo propuse a mis alumnos en la práctica. Leyendo los diversos apuntes en mi libreta encontré las siguientes reflexiones: *“son buenos copiando, eso cambia a la hora de las producciones propias, no logran muchas cosas de calidad, ni de extensión”*, acompañado de lo siguiente: *“se nota cierta inseguridad en ellos en cuanto a las decisiones que toman para hacer las tareas, necesitan y buscan constantemente aprobación”*.

Respecto a esto de volver sobre mi propio registro me he dado cuenta que, desde mis primeras observaciones y sin aún tener en claro cuál era mi postura respecto a las conceptualizaciones que hace Freire (1968) sobre la educación y estas distinciones, me hacen ver que siempre intenté estar del lado de construir con ellos, de buscar el cambio, de que sean los alumnos los encargados de producir conmigo y con la maestra referente de curso sus conocimientos. Esto, además, los ayuda a desarrollar seguridad en sí mismos y en sus capacidades. Considero que esta postura tomada ha sido un gran acierto, ya que al finalizar mi práctica pude observar en ellos cómo habíamos logrado - junto con mi dupla y la maestra referente - un cambio en la postura de los niños frente a su propio aprendizaje.

Pensar una educación diferente es posible en la medida en que se promueva la autonomía en las tareas, planificar propuestas flexibles que se adapten a los diversos intereses y potencialidades de los alumnos y que estén centradas en la capacidad de construcción que de ellos mismos tienen para producir conocimientos. Este camino de una educación transformadora, en términos de Freire (1968) los aleja de ser tomados como meros reproductores de lo que otros dicen y los posiciona en el lugar de autónomos para reflexionar sobre lo que hacen.

Por otra parte, haber identificado en ellos esta inseguridad a la hora de desarrollar sus capacidades me refiere a la frase de Freire “El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso” (Freire, 1968 p.54), en el sentido de que al necesitar la validación de un tercero, lo ubican en un lugar de fuente única de conocimiento tal como lo plantea el concepto de educación bancaria. Sostengo que esta concepción se encuentra arraigada en varios ámbitos por los que transitan los niños, pero que encuentra en la educación un lugar más que histórico para su reproducción. Por lo tanto, la búsqueda de romper con esto ha sido un trabajo en conjunto con la maestra referente a lo largo del año y reafirmó la idea de que este trabajo no es

posible en soledad y que requiere también de la convicción de los educadores en pos de la construcción colectiva y también de los niños en el rol de educandos.

De hecho, el camino de la autonomía que los lleva a poder sentir que pueden pensar y producir por sus propios medios, sin la mirada constante ni la aprobación de otros, es parte del rico proceso que me llevo de este año de práctica. Esto también me reafirma más en el posicionamiento y el convencimiento de que la educación que libera, que rompe con el modelo y problematiza, es posible - quizás no siempre o en todos lados - y que es a partir de pequeños pasos que se puede mostrar otra realidad a la hora de construir saberes.

La concepción de Freire (1968) me hace pensar en la propia reflexión que me lleva a hacer mi labor como maestra, me resulta imposible no cuestionarme lo que hago dentro del aula y cómo podría hacerlo distinto. Pensar y repensar mi posición frente a la educación que quiero y que busco es lo que me lleva a escribir este ensayo. Cabe remarcar que esto no hubiera sido posible si tanto la maestra referente como yo, no estuviéramos posicionadas en la misma concepción. Es por esto que, desde el inicio de este ensayo, también reafirmo la importancia vital del vínculo generado con ella y con la maestra directora para esta construcción. Sin su apoyo no hubiera sido posible nada de esto que estoy escribiendo.

Así como traje a ejemplo la situación de aula en relación al uso del pizarrón y el cuaderno de clase, se me hace indispensable traer otro ejemplo que también ilustra y complementa la reflexión que vengo realizando respecto a la importancia de promover la autonomía en los alumnos como forma de cambiar la manera de enseñar y aprender.

Un alumno faltó un día a clases ya que debía ir al médico. Ese día con el grupo avanzamos en un tema que a él le interesaba muchísimo, que lo atrapó. Cuando volvió, al otro día, mostró enojo porque se había perdido la clase y el disfrute que sus compañeros habían manifestado acerca de la misma, se sentía perdido en su conocimiento y manifestó: “no faltó más maestra, porque no me quiero perder más nada de lo que trabajemos sobre este tema”.

En ese momento pude observar el deseo del niño por aprender sobre ese tema y la motivación que lo movía para sentir que no quería perderse nada de lo que se hablara sobre el mismo. En relación a esto, voy a los aportes de Meirieu (2007) “No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber” (Meirieu 2007 en Casals 2007, p.1).

Si bien el tema abordado no surgió de los alumnos sino que fue una temática que llevé al aula como parte de mi práctica, y que está enmarcada en el Plan de estudios 2008, el comentario del alumno me hizo sentir que desperté en él una inquietud que quizás no tenía o que no había notado antes sobre este tema en particular. Justamente, darle sentido al trabajo escolar y despertar en los estudiantes las ganas de aprender, es uno de los principales aportes de Meirieu (1998). Tal como lo escribí anteriormente en esta líneas, muchas veces se subestima a los alumnos por pertenecer a una escuela A.PR.EN.DER y se les inculca la importancia de que adquieran ciertos saberes que algunos adultos entienden importantes, perdiéndose de vista la importancia de despertar en ellos las ganas y el deseo. Usualmente también se cae en la burda comparación con otros niños que se encuentran en situaciones socioeconómicas más favorecidas, lo que resulta a mi entender un gran error.

Así como dice la canción de No Te Va Gustar “con hambre no se puede pensar” (Branciarri, 2006), es importante atender estas necesidades sin perder de vista las otras. Desarrollar la empatía y ponerse en los zapatos de los alumnos implica como maestra la necesidad de generar siempre instancias que despierten el deseo de los niños de querer aprender e interiorizarse en ciertos temas para construir saberes. Desde allí que el deseo no viene solo sino que hay que hacerlo nacer, por lo que resulta necesario crear espacios que le permitan a los alumnos explorar y ser protagonistas de su propia formación así como lo soy yo en este transcurso, para que se permitan nacer ese deseo.

Para ir finalizando, retomo con Meirieu (1998) la importancia de la hospitalidad, en el sentido de que la entrada al aula debe ser considerada como la entrada a un lugar particular en donde van a pasar cosas con determinadas reglas. El hecho de que el aula sea un lugar donde uno entra y le dan ganas de hacer cosas y donde, a su vez, se reúnen las condiciones para poder hacer esas cosas.

Las maestras tenemos que estar a lado del proceso de los estudiantes, ser su apoyo y su compañía, y no estar sólo enfocadas en el resultado, es decir, no quedarnos solamente con lo que pasa al final. Si el estudiante llega a lo estipulado que se espera llegue o no es producto del acompañamiento que hemos podido llevar adelante en la singularidad de cada alumno. Por eso, muchas veces como maestras practicantes y estudiantes de formación docente valoramos pequeños pasos y logros que se van dando en el camino porque en el transcurso del año es donde se da cuenta del valor de ese acompañamiento, de estar para los estudiantes y trabajar con ellos *codo a codo* sin perder de vista la relación de maestra-estudiante necesario para el proceso de aprendizaje.

En este sentido, considero que la posición docente tiene que ver con la relación que establecemos entre la enseñanza y la cultura.

Al decir de Southwell (2009), esta relación no tiene ni puede tener una estructura concreta, porque cada uno tiene una determinada relación con el saber y con la manera en que enseña, lo que a su vez, está estrechamente vinculado con la trayectoria educativa de cada uno.

En relación con esto, es que considero que tengo la posibilidad como estudiante magisterial de mostrar mi trayectoria educativa a través de este ensayo. Partiendo del recorrido que, por momentos, me hacen posicionarme como futura maestra, desde la perspectiva que he desarrollado a lo largo de todas estas páginas y que me llevan, a su vez, a cuestionar y destacar las prácticas de otros en relación con mi experiencia. Muchas veces decimos que tales prácticas educativas se relacionan con lo que esa maestra o docente recibió en su formación y que sigue replicando, pero el hecho de poder hacerlo marca también nuestra posición como docentes.

La siguiente cita es pertinente para reafirmar lo expresado:

(...) La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Southwell y Vassiliades, 2014, p.5).

Con los aportes de estos autores sigo reafirmando mi concepción de una educación que es posible solo si se da con los otros, si me permito interpelar e interpelarme en el quehacer para una construcción colectiva del saber.

En cuanto a mi quehacer dentro del aula siento afinidad también con la concepción de maestro emancipador que plantea Ranciere (1987), ya que me visualizo y reconozco en mis prácticas en ese rol de guía de poder establecer propuestas y pautas para conducir a los alumnos hacia la búsqueda y construcción del conocimiento.

Poder ser el respaldo necesario para la construcción del saber que nazca de la propia experiencia de ellos y no que simplemente se transforme en la reproducción de lo que yo he vivido y experimentado.

Por ello es que a partir de los ejemplos mencionados puedo visualizar esta concepción en mis prácticas educativas, ya que, busco poder romper con la concepción de que mi saber es el que importa o que soy la que sabe dentro del aula. Al contrario, adhiero a la concepción de que es entre todos que podemos construir ese saber.

A través de esta conceptualización pedagógica, considero que es posible plantear mi postura en el aula con la idea de que los alumnos no dependan de mí para saber, sino que puedan construir a partir de lo que les planteo y con ello generar confianza en sus propias ideas y conocimientos. Este posicionamiento se aleja de la idea de los niños como tablas rasas a las cuales incorporarles saberes, sino que al contrario son seres en construcción que poseen capacidades que afirmarán en la práctica educativa, o que modificarán pero bajo su propia construcción.

En suma, de la postura de Ranciere (1987) elijo destacar la importancia de que todos tenemos conocimientos y saberes que podemos construir y que el ideal de maestra a seguir es el de buscar ser guía de los estudiantes y no buscar la imposición de mis concepciones por sobre la de ellos. Concebirnos iguales a la hora de construir conocimiento es la premisa que intentaré seguir siempre.

En Síntesis

Aludiendo a Alliaud (2011) es que entiendo pertinente remarcar la importancia de hacer referencia a través de este ensayo de las experiencias que he vivido, de mi trayectoria, ya que, sólo de este modo es posible generarle a otros las instancias para realizar sus propios relatos que le permitan, como a mí en este caso, posicionarme en cuanto al hacer de otros y mi propio quehacer.

En la búsqueda de otros autores que estuvieran en consonancia con los que he tomado para la construcción de este ensayo, he encontrado a Ruiz Barbot (2015) quien en la conferencia inaugural de actividades académicas de la Facultad de Psicología de la UdelaR, realizó un recorrido por los distintos autores que utilicé previamente.

En primer lugar, la autora hace mención a la pertinencia de hablar sobre las *educaciones* y qué es lo que se pone en juego a la hora de educar. Así, concibe este término como producción, como promoción. En segundo lugar, Ruiz Barbot (2015) menciona que lo que se espera social y culturalmente es lo que se transmite y cada

estudiante recibe lo que el docente le brindó para apropiarse de ello y así poder reproducirlo o modificarlo. En este sentido, se establece con ello el papel activo que tenemos las personas en la apropiación y producción de códigos culturales y de lo humano.

Ruiz Barbot (2015) hace referencia también a Meirieu y con ello a la importancia de realizar prácticas en donde las temáticas les gusten a los estudiantes, les resulten relevantes para provocar y buscar la motivación, puesto que, la obligatoriedad y la imposición a lo único que llevan es a la desmotivación. Estas prácticas de no promoción del deseo de los estudiantes se suma a la vulneración de los derechos que tienen estos de educarse, es por ello que la autora enfatiza en la formación ciudadana, la cual implica la que para que el otro exista lo tengo que ver como un otro, con su alteridad. Nos transformamos con otros (Ruiz Barbot, 2015). En tercer lugar, destaco los aportes de la autora que plantea que la experiencia resulta importante cuando la interpretamos. Por ejemplo, en el caso de este ensayo, cuando elegí revivir las situaciones que marcaron mi formación en la práctica docente y que traduzco en esta invitación a la reflexión sobre lo que se hizo y qué se podría haber hecho distinto para darle sentido otro sentido a esas prácticas vivenciadas. En cuarto lugar, Ruiz Barbot (2015) en consonancia con Ferry (1993) considera a la formación como algo propio de cada uno, de cada sujeto, a través de la experiencia, la reflexión sobre ésta y el reconocimiento de cada uno como sujetos con derechos. Así, en esta línea, es posible vivir la formación como un despliegue de las sensibilidades en el cuidado de uno mismo y de los otros, reconociéndonos en la otredad, pero buscando al mismo tiempo la paridad. Para ello, se debe romper con la idea de modelar al otro, y perseguir la idea de vernos como iguales en esta construcción de lo que cada uno toma de la experiencia para formarse.

En mi caso, la experiencia la he podido construir en los Institutos Normales cuando en el aula podía reflexionar y poner en diálogo lo vivido en la experiencia, para a partir de allí construir y comprender lo sucedido, darle sentido. Sin embargo también la experiencia la construí junto con los niños y las maestras que me han acompañado a los largo de toda mi formación.

Por último, esta construcción en mi formación se ha visto atravesada por la hospitalidad que recibí en los diferentes lugares por donde transité. Justamente esto es lo que he querido desarrollar en este ensayo, el hecho de pensar qué tan hospitalarios somos para poder construir el saber persiguiendo el modelo ideal de

formación y educación, sin perder de vista la importancia que cobra la utopía en nuestro quehacer.

Reflexiones finales

Una de las principales características de este ensayo ha sido que siempre estuvo atravesado por mis reflexiones personales en estrecha articulación con los aportes de los diferentes autores. Por lo tanto, intentaré en este apartado focalizarme en la profundización de aquellos aspectos que considero más importantes de mi trabajo y en los que no ahondé previamente.

Como primer punto, me detengo a reflexionar sobre la inclusión en la carátula de la imagen correspondiente a la tapa de la libreta que nos dieron en la escuela.

Más allá de la importancia que tuvo el objeto en sí mismo como muestra de bienvenida y hospitalidad por parte de la escuela, esa libreta también se convirtió en mi herramienta de registro de mis vivencias y significó, al finalizar la práctica, uno de los elementos más importantes de representación de mi formación.

Me interesa aquí, además, detenerme en lo que dice y representa el logo de la escuela. *¿Me di cuenta en el momento?* Por supuesto que no. En este sentido, es a través de las lecturas realizadas y de la reflexión sobre lo vivido que logro ver y entender ese porqué, ya que ahora puedo relacionar mi trayectoria educativa y mi proyección como maestra.

El atrapasueños que se muestra en su portada tiene una íntima relación con los sueños. No solo mis sueños, sino los de las niñas y niños que, en definitiva, también me llevan a los míos. Sin los niños y niñas este camino no sería posible.

Relaciono también estos sueños con los de alguien muy especial para mí: mi abuelo. Sin saberlo, cuando comencé a transitar esta carrera y en la búsqueda de algunas respuestas en aquellos momentos en los que no todo se ve claro, mi tía me confesó que mi abuelo materno soñaba con que alguien de su familia fuera maestra. A partir de sus palabras reafirmé esa misión que me ubicaba como la persona que iba a cumplir ese deseo de mi abuelo, según ella por el vínculo que nos unía y lo importante de nuestro lazo.

Además también ha sido el sueño de otros profesionales que tuve la suerte de encontrar en este "camino al andar", tal como señala Machado (1912).

Alrededor del atrapasueños de la portada se encuentra, en primer lugar, la palabra "**educar**". Tal como lo he mencionado largamente en este ensayo, la palabra educar para mí la relaciono con Freire (1968) y su planteo sobre el hacerlo en diálogo con los otros, en construcción con los otros. El educador y el educando se hacen en su

relación en la práctica y se educan entre sí. Particularmente, siento que es mucho más notoria esta relación porque me estoy formando, es decir, me estoy educando como quienes fueron mis alumnos en estos años y si bien son formaciones distintas tienen relación por lo que implica mi formación.

En segundo lugar, aparece la palabra “**convivir**” a la que relaciono no sólo con la convivencia entre los alumnos dentro de la Institución Educativa y pensada como un espacio del cual apropiarse, sino también como convivencia entre mundos diferentes, propósitos y experiencias distintas que pueden darse al mismo tiempo en una misma institución y en el Instituto de Formación Docente.

Y por último, en tercer lugar, la palabra “**soñar**” que me remite a lo que mencioné anteriormente y junto con ella, al hecho de ver y sentir que la escuela es un espacio en donde podemos soñar y hacer crecer nuestros sueños.

Estas palabras que aparecen en la imagen también tienen una estrecha relación con el título que elegí para el ensayo.

Tal como ha quedado explicitado, al hablar de **Formación** entran para mí en juego los sueños, el soñar con esta carrera y este transitar en la vida. Al mismo tiempo, relaciono la **Hospitalidad** con la convivencia, con cómo es el diario vivir dentro de las instituciones y que forma una gran parte de lo que evoqué a partir de las situaciones que mencioné en el ensayo. Por último, el **Deseo** que lo vinculo con el educar y con todo aquello que despierta en mí y lo que se suscita a través de esta conjunción.

Este ensayo es un *ir y venir* sobre la experiencia y sobre la vivencia, no solo en lo que refiere a la vida en Magisterio, sino también a la vida misma, ya que existen varias razones por las que elegí entrar a esta carrera después de haber cursado y pasado por la UdelaR. Necesitaba ese cambio en mí, ese crecimiento para poder encarar esta profesión de la manera en que lo estoy haciendo ahora, ¿*con errores*? Por supuesto. Porque de los errores también se aprende, pero con la convicción de que la Florencia que ingresó a Magisterio era la indicada para hacerlo, que debía transitar el camino que transitó para estar hoy acá y formarse de esta manera.

La reflexión que me implicó la elaboración de este ensayo también me llevó a darme cuenta de que fui bastante mezquina con mi formación anterior, con la FIC y con la UdelaR en no reconocerles lo que dejaron en mí, pero no puedo, soy fiel creyente que elegí el momento indicado para entrar a esta carrera y que es mucho más rica mi

formación como maestra con ese transitar por aquí. A propósito, tal como lo mencioné más arriba en este ensayo, me terminé de interesar por inscribirme a la carrera porque realicé el taller con adultas y adultos mayores, que fue gracias a la formación en Comunicación.

A esta altura de la escritura comprendo que para todo en esta vida hay momentos. Saber elegir y aprovechar esos momentos son lo que me hacen convencerme aún más de que este camino que elegí es el que quiero y deseo construir.

Referencias bibliográficas:

- Alliaud, A y Antelo, E (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Antelo, E. (2005) *Notas sobre la incalculable experiencia de educar*.
- Balcarce, G (2014) *Hospitalidad y tolerancia como modos de pensar el encuentro con el otro. Una lectura derrideana*. Buenos Aires, Argentina. Departamento de filosofía. Facultad de filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires.
- Brailovsky, D (2012) *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Argentina. Homosapiens Ediciones.
- Brancciarri, E (2006) *Pensar. Todo es tan inflamable. No Te Va Gustar*. Pop Art Discos.
- Butler, J y Fraser, N (2000) *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. New Left Review en español. Traficante de sueños. Madrid, España.
- Calmels, D (1997) *Espacio habitado en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz. Capítulos de psicomotricidad*. Argentina. D&B editores.
- Contreras, J (1997) *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata S.L. Madrid.
- Cullen, C (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La crujía Ediciones.
- Dufourmantelle, A (2019) *Jacques Derrida La hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones de la Flor.
- Ferry, G (1993) *Acerca del concepto de formación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P (1968) *Pedagogía del oprimido*. (36a ed). México. Siglo XXI
- Freire, P (1993) *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducción de Stella Mastrangelo. 6a edición. Siglo XXI editores. Buenos Aires Argentina.
- Fullan, M y Langworthy, M (2014) *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Galeano, E (1989) *El libro de los abrazos*.
- Gatti, E y Kachinovsky, A. (2005) *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria*.
- Jimeno Sacristán, J (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Ed, Lugar. Bs. As.
- Gómez-Ramos, D. (2019) *Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar*. Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador.
- Larrosa, J. (S.F) *Sobre la experiencia*.
- Machado, A (1912) *Caminante no hay camino*.
- Martinis, P (2005). *Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria*. Andamios. Herramientas para la acción educativa.
- Meirieu, P (1998) *Frankenstein Educador*. Traducción de Emili Olcina. Editorial Laertes.
- Meirieu, P (2007) *“Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”* Cuadernos de pedagogía. N°373 Noviembre 2003. N° Identificador: 373.010 Entrevistado por periodista.
- Milstein, A (2020): *La imprevisibilidad en la enseñanza*. Montevideo. Inédito
- Muñoz Roca, M (28 de enero de 2019) *La humildad: El Éxito de un Formador*. mariamunozroca.com.
<https://www.mariamunozroca.com/la-humildad-el-exito-de-un-formador/>

- Perrenoud, P (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colección Crítica y fundamentos 1. GRAO. París.
- Ranciére, J (1987). *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Traducción de Núria Estrach. Editorial Laertes. Barcelona.
- Ruiz Barbot, M (2015) *Conferencia inaugural actividades académicas 2015. Entre educaciones, los sujetos*. Facultad de Psicología. Universidad de la República.
- Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*.
- Sosa, Jesualdo (1963) *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*.
- Southwell, M y Vassiliades, A (2014) *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila. Editores (en prensa)
- Taich, S y Molina, Y (2009) *El trabajo con escenas educativas: dilucidando ficciones en la transmisión*. Enmarcado en el proyecto UBACyT P424 "Autoridad, ley simbólica y subjetivación".