



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



Institutos Normales
**“María Stagnero de Munar y Joaquín. R
Sánchez”**

**El vínculo educativo y su dimensión del
cuidado: entre la asistencia y la enseñanza.**

Año lectivo: 2023

Docente y tutor: Ariel Milstein

Estudiante: Yamila Scocozza

Agradecimientos

*A mi madre, madrina y hermanos, mis compañeros de ruta,
por su acompañamiento y palabras que acarician el alma.*

*A mi compañero de noches en vela,
por su incondicional acompañamiento
y consuelo en los momentos de desánimo.*

*A mis amigos/as,
por el sostén de abrazos contenedores
en los momentos de felicidad y abrumación.*

*A mis compañeras,
por las mañanas, tardes y noches de estudio
repletos de emociones que hicieron de este camino más ameno.*

*A cada niño y niña,
que hicieron de mí la persona que soy ahora
y me enseñaron a saber qué clase de docente quiero ser.*

*A cada profesor, maestra y directora,
que me acompañó en el camino de la formación docente.*

*A mi tutor,
por el acompañamiento, consejos y palabras de aliento.*

Resumen

El presente ensayo ahondará en la docencia y su dimensión del cuidado con la intención de reflexionar acerca de la supuesta dicotomía entre cuidado y enseñanza tal como señalan Alliaud y Antelo (2011). Se trata de pensar acerca del accionar pedagógico y cómo en este se presentan aspectos que son propios del cuidado del otro en los vínculos educativos que se establecen entre los adultos que conforman la institución escolar y los niños. Esto con la intención de contemplar cuál es el valor pedagógico del cuidado y del recibimiento del otro y cómo este incide en nuestras prácticas educativas. Para el abordaje de estas preguntas que conforman la base del ensayo, aparecerán preguntas emergentes a lo largo del mismo que derivan de estas y permiten un análisis más profundo.

La aparición de gestos, rostros y narraciones nuevas lleva, muchas veces, a replantearnos nuestro posicionamiento como docentes. Para el abordaje de este tópico decido narrar y analizar tres escenas diferentes que reflejan aspectos que irrumpen a la luz de la realidad escolar. Escenas que reflejan realidades en el marco de la desigualdad, la vulnerabilidad y el desamparo. Se trata de experiencias vividas que conmueven y trascienden mente y cuerpo generando una reflexión sobre las mismas para abordar las dimensiones pedagógicas relacionadas con el cuidado, el amparo y la afectividad en el aula.

Para esto se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda y lectura de diferentes autores destacados en Pedagogía, Sociología, Filosofía y Psicología (entre otros) que aportaron al análisis de las escenas a desarrollar enriqueciendo el proceso de reflexión. Se realizaron diálogos entre la teoría y las situaciones a analizar emergiendo, a partir de estos, interrogantes provenientes de mi sentir. En función de esas preguntas, se abordan aspectos como los vínculos que se construyen en el aula, la pedagogía hospitalaria como gesto que implica el reconocimiento y cuidado del otro, la mediación, el recibimiento, entre otros.

Como última instancia se llevan a cabo las reflexiones finales que son el resultado de un análisis crítico de las escenas articulando teoría y sensibilidad; expresando mis pensamientos con relación al tema a abordar.

Palabras clave: cuidado, vínculo, enseñanza, amparo, vulnerabilidad.

Construcción del tema

A lo largo de mi trayecto en formación docente y como mujer inmersa en una sociedad patriarcal, me he visto interpelada por cuestiones que refieren a la educación y el rol de la maestra en función de cómo este muchas veces es influenciado por un ideal de mujer socialmente establecido. Al momento en el que ingresé a los Institutos Normales, una de las cosas que más me llamó la atención fue el hecho de que magisterio fuese una carrera realizada principalmente por mujeres y fue ahí cuando comencé a preguntarme ¿a qué se debe esta cuestión?, ¿qué trasfondo histórico debe haber?, ¿alguna vez tuve un maestro varón en mi escolaridad primaria? Y haciendo un recorrido por mi bagaje como escolar, llegué a la conclusión de que no. Para mí, la palabra escuela venía cargada de una energía femenina e incluso maternal. Al momento, estoy cursando 4º año de Maestro de Educación Primaria y este es el primer año que tengo un compañero varón. Como estudiante inmersa en esta carrera pude observar que llama la atención ver a un maestro, un hombre dedicado a la docencia, ingresando a la escuela con túnica blanca. Pero me pregunto: ¿por qué?, ¿qué de asombroso puede tener un maestro varón para que nos sorprenda de esa manera?, ¿no es lo mismo que una maestra mujer? He observado que hay cierta idealización y romantización hacia la figura masculina en la docencia no vista desde la misma idealización de la mujer maestra.

La figura femenina muchas veces fue estereotipada socialmente y, a lo largo de mi recorrido en la práctica docente, logré destacar el traslado de un ideal de mujer socialmente establecido al ideal de mujer maestra que, muchas veces, fue vinculado con cuestiones de la docencia y su dimensión del cuidado, cuestionamientos sobre hasta qué punto la maestra cuida, ampara y enseña, aspectos relacionados con la constante discusión por la dicotomía entre cuidado y enseñanza: ¿si enseño no cuido? ¿y si cuido no enseño? Muchas veces desde una visión teórica es fácil determinar nuestra función como docentes y tener claro que la maestra enseña pero ¿solamente enseña?, ¿qué entendemos por enseñanza?, ¿exclusivamente soy reproductora de un currículo? En la práctica es difícil encontrarse ante determinadas situaciones y marcar límites en cuanto hasta dónde la maestra se involucra, hasta dónde soy maestra, mujer y persona. Se trata de reflexionar sobre cuáles son las raíces de estos pensamientos, de dónde surge la figura femenina como maestra, por qué la figura femenina y no tanto la masculina, la contribución de la mujer en la educación y la aparición de esta en ámbito laboral.

Siguiendo esta línea de argumentación, no fue hasta la práctica de 4º que estoy realizando en una escuela A.PR.EN.DER en la que me enfrenté a situaciones que reflejan una realidad social que, a mi entender, es cruel y despiadada para cualquier ser humano y

fue ahí cuando más comencé a cuestionar el rol de la mujer maestra, de qué vale la docencia y cómo contribuye esta en la vida de los niños. Por un lado, tengo clara la teoría fuertemente destacada desde la perspectiva de Luisi (1922), en la que se presenta a la docente mujer como aquella que tiene la función de enseñar y cumplir con un currículo determinado. Pero por el otro me encuentro con una realidad que exige otras prioridades y que, a mi entender, no se pueden obviar. ¿Cómo puedo pretender que un niño aprenda el fonema y el grafema cuando sabe que su madre está siendo violentada en casa?, ¿cómo puedo exigir atención de un niño que pasó la noche anterior en la calle?, ¿qué puedo hacer para ayudar en estos casos?, ¿hasta dónde va mi rol docente?, ¿sirve de algo mi presencia? Estas y muchas más son las interrogantes que surgen en mi día a día en la escuela. Todos los días me encuentro con situaciones nuevas, igual de crueles y despiadadas. Muchas veces es difícil procesar y entender cómo un niño puede vivir determinadas situaciones y mi mente no cesa de pensar en hasta qué punto la institución escolar y los adultos que la componemos ampara a estos niños, a sus familias y hasta dónde las maestras podemos llegar para intentar mejorar o contribuir en la mejora de esas situaciones.

En la misma orientación, decido mencionar y reflexionar sobre algunas experiencias de la práctica que he vivenciado que se conectan de manera directa e indirecta con el tópico a abordar. Experiencias que conmueven, trascienden el cuerpo y transforman. En este sentido, cabe señalar que “(...) *la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición*” (Larrosa, 2009, párr. 33). Es a través de la concepción de experiencia de Larrosa que decido posicionarme y visualizar los acontecimientos vividos en el ámbito educativo.

La primera situación que me interesa narrar se enmarca en el presente año lectivo, realizando la práctica docente del último año de mi carrera. Había un niño, al que llamaré Manuel (nombre ficticio), que presentaba ciertas dificultades conductuales y un registro de inasistencias que afectaban directamente a su desempeño. Una jornada como cualquier otra nos encontrábamos con todo el grupo en el comedor almorzando y con la maestra notamos la ausencia de Manuel. Al pasar 10 minutos de las 13:00 Manuel llegó al comedor con un aspecto desorientado, ojeroso y arrastrando la lengua para hablar, recibió su plato de comida y luego de 3 bocados el niño vomitó. Ante la situación se decidió llamar a la emergencia y los doctores resolvieron trasladarlo al hospital; como nadie de la familia podía acompañar a Manuel la maestra lo acompañó. Al analizar el estado del niño, los médicos decidieron internarlo para seguir estudiando el caso. Pasaron dos semanas y Manuel seguía hospitalizado; nadie de la familia asistió para verlo ni hablar con los especialistas. Por momentos se le recomendó a la maestra no visitarlo para no marear al niño, pero luego

le permitieron ir y compartir el rato con él. Mientras que la maestra me comentaba las novedades, me surgió preguntarle cómo vió a Manuel y ella respondió: “Él está bien, tiene juegos, televisión y otros niños con los que puede jugar. A Manuel lo que le falta es una familia.”

El caso de Manuel me dejó pensativa y angustiada por varios días, recibía comentarios de familiares y amigos que me aconsejaban no involucrarme tanto con la historia del niño: “Te tenes que quedar tranquila que las 4 horas que está contigo en la escuela el niño se desliga de su realidad.” me decían. Pero yo me pregunto ¿cómo puedo no involucrarme?, ¿a qué le llaman involucrarse?, ¿qué impacto tiene la figura de la maestra en el niño como para que le permitan a una visitarlo en el hospital?, y si tenemos tanta repercusión en el niño ¿cómo no involucramos?

La segunda situación se sitúa por el mes de Junio del presente año. Como cualquier otro día llego a la escuela 20 minutos antes de las 13:00, me dirijo hacia el salón y lo primero que escucho es una maestra decir: “¡No puede ser tan despreocupada de dejar al hijo durmiendo toda la noche en la calle!” Al interiorizarme con lo ocurrido me entero que Kevin (alumno de mi clase al que decidí ponerle un nombre ficticio), su hermano y su madre habían sido expulsados del lugar en donde residían y tuvieron que pasar la noche en la calle. Ese día el niño no concurrió a la escuela y pasó una semana para que volviera a asistir. Kevin es un ingreso nuevo, tiene de trasfondo un historial familiar cargado de violencia y drogadicción. En los años de convivencia con su padre, el infante vivió en un ambiente hostil, aunque actualmente vive con su madre y hermano mayor (también escolar de la institución). Kevin es un niño que descarga sus frustraciones y enojos personales buscando pleito con compañeros y desafiando a otros.

Ante estas situaciones me cuestiono y replanteo el rol docente: ¿qué función en verdad cumple la maestra?, ¿le puede interesar a un niño la tabla del 2 cuando pasó toda la noche en la calle?, ¿cómo puedo contribuir en su aprendizaje?, ¿cómo podemos pretender que el niño no tenga actitudes violentas cuando es esa la realidad que conoce?, el rol de la maestra tal como afirma Luisi (1922), ¿radica solamente en lo curricular y en aplicar sus conocimientos y estudios?

En este sentido, Giroux (2001) plantea la noción de docente intelectual en oposición a las políticas tecnicistas e instrumentales dirigidas a la labor docente. Considero de suma relevancia pensar en nuestro rol en función de ser intelectuales para así considerar la enseñanza en el marco de las pluralidades y alteridades presentes en el aula, la libertad y la reflexión. Pensar nuestras prácticas y reflexionar sobre ellas para convertirnos en

intelectuales transformativos en busca de una sociedad más democrática y libre de destinos prefigurados. Al respecto, el autor señala que

al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve al núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza (p. 64).

Entender la docencia desde esta pedagogía crítica y liberadora, que invita a vibrar con el otro, lleva consigo reconocer la responsabilidad que recae en los hombros de la educación y de la labor docente, para así ampliar horizontes y considerar aspectos pedagógicos que impliquen el reconocimiento del otro, su recibimiento, la escucha y el diálogo para no recaer en términos puramente instrumentales y técnicos.

La tercera situación, al igual que las anteriores, tiene lugar en el presente año lectivo. Es el primer día de la práctica de 4º, nos recibió la directora y comentó que hay determinados niños en 6º que no saben leer ni escribir. De los niños mencionados, Jonathan (nombre ficticio) es uno de los que me dejó ideas e interrogantes haciendo eco en mi pensamiento.

Comienza la tarde de la muestra del día del libro, los familiares fueron invitados para participar de la jornada e involucrarse con las propuestas elaboradas y pensadas por los niños. Nos encontrábamos en una de las estaciones de los niños de 2º y Jonathan comenzó a insultar a cada adulto que se le atravesaba, personal docente y no docente de la institución escolar, compañeros de clase, entre otras personas. Lo primero que escucho decir es: "Qué raro Jonathan afuera del salón, cero involucrado con todo, como siempre". En el momento en el que escuchamos ese comentario, mi maestra adscriptora interviene y se acerca al niño. "Estos son una manga de estúpidos, los voy a cagar a palo" dijo Jonathan. "A quién vas a cagar a palo vos, vení para acá y hablamos" dijo la maestra utilizando un vocabulario más cercano al de los alumnos y abrazándolo tratando de direccionar al niño hacia un lugar donde pudieran hablar solos. A través de la mediación docente y palabras que buscaban despertar tranquilidad en el niño, es que la maestra logra bajar los niveles de intensidad y dialogar con el alumno. Varias maestras nos quedamos observando la situación y entre el tumulto escucho a una decir: "Aunque me duela decirlo, este es un futuro delincuente".

El comentario de la maestra quedó resonando en mí: ¿un delincuente?, ¿el destino de Jonathan ya está jugado?, si su destino está jugado ¿cuál es mi función?, ¿qué rol cumple la escuela si los destinos de los niños ya están jugados? Reflexionando sobre este, y varios aspectos más, se me vienen a la mente las palabras de Giroux (2001) al plantear

desde una pedagogía crítica y liberadora el rol del docente intelectual y consigo el rol de la escuela. En la actualidad se destaca una reducción en lo que se entiende por labor docente caracterizándola como mera ejecutora de la burocracia escolar. Bajo este marco se pierde la verdadera esencia de la escuela como lugar de recibimiento de un otro considerado como sujeto integral y futuro ciudadano reflexivo, crítico y activo. El enfoque tecnocrático e instrumental que, muchas veces, irrumpe en nuestras aulas impide un verdadero reconocimiento del otro en términos de democracia y justicia social. Se trata de entender al sujeto que aprende como sujeto integral en vías de su propia construcción poseedor de un bagaje, de un trasfondo histórico que repercute en su accionar. No es mero cuerpo receptivo y pasivo cuyo destino ya está figurado, sino que habita el espacio, modifica e interpela con su presencia en construcción.

Por este motivo es que considero de suma importancia reinventar los vínculos a partir de nuestro rol como docentes conscientes, reflexivos y críticos; para esto se necesita el reconocimiento de las alteridades en el aula, la escucha de las diversas narraciones que emergen de sujetos presentes, pensantes y partícipes junto con la observación de gestos que evidencian la presencia de otros que conforman un nosotros.

Las tres experiencias tienen una connotación de vulnerabilidad y desamparo desde la perspectiva de los niños. A su vez, esta vulnerabilidad repercute en el pienso de un rol docente que, a mi entender, no puede obviar las realidades y contemplar solo lo académico y curricular. Larrosa (2009), entiende que la experiencia siempre estará relacionada con situaciones puntuales ubicadas en determinado contexto, en donde nuestro cuerpo se pone en juego viéndose interpelado y modificado. Nuestras pasiones y miedos, nuestro bagaje, amores y odios nos forman como los sujetos que somos, pero son las experiencias las que transforman y nos dejan realmente expuestos.

Considero de importancia el abordaje de esta temática ya que, desde lo personal, es una reflexión de algo que me interpela y que me acompañó y me acompañará el resto de mi trayectoria como docente. El hecho de cuestionarnos, pensar sobre nosotras mismas, indagar, volver a reflexionar, crecer y mejorar son aspectos que reflejan la vida misma y más en una vocación como la docencia. El rol de la maestra pedagógicamente fue cambiando y transformándose a lo largo de la historia, las sociedades cambian, los pensamientos y objetivos sociales son diferentes y con ellos cambian las perspectivas de las instituciones escolares y por ende el rol de la maestra también. No obstante, a pesar de los cambios, hay ciertos aspectos que se mantienen igual y son estos los que marcan la esencia misma de la docencia, hay cuestiones pedagógicas que fueron abordadas teóricamente hace tiempo atrás y sin embargo se siguen viendo reflejadas en la actualidad ¿a qué se debe esto?

Siguiendo estos lineamientos, José Barrán (1989) estudia las formas de sentir y pensar que formaron parte de la historia del Uruguay, las costumbres, creencias, ideologías y cultura que caracterizaban al país durante el período colonial y la modernización.

El autor caracteriza dos tipos de sociedades propias de dos momentos históricos diferentes: la Sociedad “bárbara” y la Sociedad “civilizada”. Si bien el estudio abarca diferentes aspectos decido hacer hincapié en la educación, qué tipo de docente predominaba y cómo era entendido el niño.

Las costumbres predominantes en la década que se inicia en 1860 eran aquellas en las que se entendía que

El niño no es bueno por naturaleza, como piensan algunos; por el contrario, predominan en él los instintos del salvaje. El hombre cuando es chico, se parece al salvaje, tiene el instinto de la imitación muy desarrollado, y le gusta más imitar lo malo que lo bueno, más a los niños que a las personas mayores, a la gente soez que a la gente culta (Emma Catalán de Princivalle, 1906, como se citó en Barrán, 1989).

Entender al niño como sujeto salvaje sirvió para establecer una ideología y práctica violenta que caracterizó a la Sociedad “bárbara” en donde se escogió el castigo del cuerpo como tratamiento principal con el objetivo de ejercer dominio y poder sobre los infantes.

La violencia física del maestro, clave del sistema pedagógico “bárbaro”, no se agotaba en el castigo del cuerpo del niño, se ejercía también sobre el alma. Por eso era que el método elegido para dominar la inteligencia del educando era apresarla (Barrán, 1989, p. 75).

A través de la anterior cita se entiende la caracterización de un maestro “verdugo”, firme y por momentos cruel, visto desde nuestra perspectiva moderna. El disciplinamiento caracterizaba su práctica docente, haciendo énfasis en lo memorístico, el castigo y la amenaza como herramientas características para su labor docente. Bajo esta concepción se entiende que la escuela puede llegar a ser vista como una prisión y el maestro como el verdugo (Barrán, 1989). La práctica docente en la actualidad ha cambiado, con relación a esto la autora María Serra (2007), establece la idea de metamorfosis para referirse a aquellos cambios y desplazamientos que fueron surgiendo a lo largo de estas últimas décadas y es, justamente, el campo educativo quien ha padecido muchos cambios a través de políticas educativas en el marco de diferentes aspectos. Pero ¿qué es lo que ha cambiado?, ¿qué lugar se le da al cuerpo del niño en las aulas?, ¿qué es lo que ocurre cuando un cuerpo se agita y no responde a lo esperado?

Catalán de Princivalle (1906, en Barrán, 1989) afirma que el niño presenta el sentido de imitación extremadamente desarrollado y no siempre escoge bajo el criterio de lo

ejemplar. No obstante, entiendo que su sentido de imitación puede verse inclinado por sus sentimientos, bagajes, emociones y vivencias. Como el caso de Kevin, él tiene como ejemplo a seguir a su padre; un adulto que se encuentra en prisión por drogadicción y violencia doméstica. El niño se crió y creció en un ambiente de violencia, al tener como referente a su padre e idolatrarlo es evidente que imitará varias de las actitudes de su padre con sus pares y adultos. No obstante, considero que no es que el niño decida imitar lo malo por ser malo, sino porque es su realidad, lo que él conoce ¿cómo incentivar actitudes buenas en estos casos?

En la sensibilidad e historia de nuestro país, Barrán (1989) destaca un quiebre en la Sociedad “bárbara” a partir de la aparición de una nueva forma de pensar, vivir y sentir que surge en las primeras décadas del siglo XX; la Sociedad “civilizada” en donde

El niño será visto como un ser diferente, con derechos y deberes propios de su edad; le serán vedados rubros enteros de la actividad social (las ceremonias de la muerte, por ejemplo), y otros se le reservarán especialmente (la escuela y el juego), y, sobre todo, adultos y niños se separarán de manera rigurosa en los dormitorios, en los almuerzos y cenas, en la enseñanza, en las diversiones y espectáculos (p. 295).

Según Barrán (1989), con esta nueva concepción del niño surge un sentimiento negativo hacia el castigo físico y del alma de los educandos, prohibiéndose en las escuelas todos los castigos corporales y amenazando a los maestros que practicaran ese tipo de método a través de suspensiones. Es aquí donde surge otro estereotipo de docente que debe entender al niño como sujeto de derecho y como tal merecedor de respeto.

Con relación a los castigos corporales y al cuerpo, Brignoni (2015) hace eco de las palabras de Spinoza afirmando que el pensamiento y el cuerpo se encuentran estrechamente relacionados hasta tal punto en el que los sujetos pensamos con relación a aquello que afecta nuestro cuerpo, aquello que sentimos latente en nosotros y que se impregna en nuestras ideas. Brignoni (2015) hace referencia a Foucault y mantiene que los centros de poder accionan directamente en el cuerpo de los sujetos. Por lo tanto, entiendo que cuando un cuerpo se agita y no responde a lo establecido o esperando, este está expresando aquello que afecta a su cuerpo a través de la resistencia al referente (Brignoni, 2015), a la institución, al compartir con pares, etc. yendo en contra de lo esperado y demostrando una subjetividad caprichosa.

Bajo esta concepción entiendo que es de suma importancia la atención hacia ese cuerpo, el acercarse y preguntar, acompañar y dialogar; para así comprender que cuando Manuel se niega a trabajar, cuando Kevin golpea y pelea con sus compañeros o cuando Jonathan grita, insulta e irrumpe en plan destructivo es necesaria la presencia y el discurso

de un adulto, porque tal como afirma Zelmanovich (2003), *“a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo, ejercitando nuestro papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora”* (Zelmanovich, 2003, p.4). En esa pantalla protectora es que se da lugar al cuidado del otro invitando a los niños a habitar el espacio, un cuidado del otro en conjunto con el cuidado de sí mismos. Para esto considero de suma relevancia el reconocimiento de las alteridades en el aula y consigo el reconocimiento del otro con su mirada y corazón abierto, dispuesto al encuentro y al vínculo.

En las tres experiencias a analizar se destaca la noción de niños “ineducables”, “problemáticos” y “desafiantes” evidenciada en los registros de la plataforma GURI. Se destaca una tendencia al rotulado de los diferentes sujetos que habitan un aula, aspecto que logré identificar en las diferentes prácticas que realicé a lo largo de mi carrera. En relación con esta tendencia, Balbi y Serravalle (2014) plantean que el sentido clasificatorio surge como el producto de las diferentes presentaciones de los sujetos y sirve como auxiliar para el alojamiento de estos en determinado ámbito; no obstante también nos orientan en *“un “saber hacer” con lo inhabitual”* (Balbi y Serravalle, 2014, párr. 6). Por lo tanto entiendo que las etiquetas surgen a partir de la irrupción de algo o alguien considerado inhabitual y desconocido. No obstante, con relación a esto Silva y Amarrillo (2017) entienden que se debe dar visibilidad pedagógica a aquellas personas que son rotuladas y encuadradas bajo una categoría que delimita su lugar en la sociedad y que los deja paulatinamente en el olvido y la exclusión. Para esto, Balbi y Serravalle (2014) plantean la necesidad de considerar los sucesos que se van dando, los tropiezos, las pausas y las alteridades que son propias de cada camino que va haciendo cada sujeto. *“Se trata de disponernos a recibir y repensar lo que no se esperaba recibir, lo que produce un quiebre respecto a las expectativas, lo que dista y nos aleja de la respuesta segura”* (Balbi y Serravalle, 2014, párr. 20).

Se deciden abordar los conceptos de Sociedad “bárbara” y sociedad “civilizada” porque reflejan un antes y un después en la educación de nuestro país, el rol docente y el entendimiento del niño/educando. Resulta de relevancia el análisis de la sociedad anterior para poder entender el pensamiento y los avances de la posterior, pensar cuáles son los sesgos que esa sociedad “bárbara” dejó en nuestra sociedad actual y cómo estos permanecen en nuestras aulas e ideologías camuflados y explícitos.

El rol de la escuela y especialmente el de la maestra fueron, son y serán temas de interés a lo largo de la historia, hay diferentes entendimientos y concepciones respecto a él abordados por variedad de autores.

La autora Luisa Luisi (1922), en su obra pretende hacer visible una cuestión ideológica establecida socialmente con relación a lo que se espera que la escuela logre hacer:

Es a la escuela a quien pedimos el advenimiento de esa humanidad futura y en ella colocamos nuestras más caras esperanzas, convencidos de que su acción moralizadora será lo único que pueda penetrar en las capas hondas de la sociedad, y cambiar radicalmente los conceptos equivocados de la vida, sustituyendo, en los caracteres que se forman, por ideales desinteresados y puros, los actuales y mezquinos intereses que rigen la mayoría de las acciones humanas (p. 19).

Esta cuestión la he observado varias veces en mi práctica docente y como persona inmersa en una sociedad. Socialmente se le impone a la escuela la enseñanza de ciertos valores que no le competen y que deberían ser tratados dentro de las paredes del hogar y es en ese momento que la escuela toma como suyas ciertas funciones que le son propias al hogar y se desvirtúa así la función principal de la escuela primaria. En conjunto a esa presión que se le otorga a la escuela viene consigo la idea de maestra modelo como aquella que debe actuar correctamente, con cierto conocimiento cultural y valores que conformaran lo que es entendido como una persona bien educada (Alliaud y Antelo, 2011). Esto conlleva a ejercer presión en las docentes para que estas sean tomadas como modelos de valores; no obstante partiendo de la idea en la que cada sujeto es único entiendo que nadie debe ser modelo de nadie. Varias veces me ha pasado de estar en un ómnibus y ver a un grupo de niños que le tiran piedras a los vehículos. Los comentarios que suelo escuchar son todos referentes a la educación de hoy en día y el rol de la escuela, pero nunca cuestionando dónde está la familia de esos niños, por qué están en la calle a esas horas de la noche o qué están haciendo. Hay una tendencia social a penalizar a la escuela por todos los males que afectan al accionar humano.

Siguiendo estos lineamientos, Luisa Luisi (1922) plantea una dicotomía entre los conceptos de madre y maestra.

Nosotras como maestras — y vosotras como madres o futuras madres — realizamos una obra en colaboración, aportando nosotras el fruto de nuestros estudios, de nuestros desvelos consagrados a ese único fin; vosotras, dando la existencia, los cuidados materiales y la influencia poderosa e irremplazable del hogar (p. 73).

Es a través de esta cita que se decide reflexionar sobre el quiebre que pretende evidenciar Luisi (1922) con relación a la figura de la madre y de la maestra. Ciertamente es que el ideal de maestra está relacionado con un ideal de mujer social, económica y políticamente

establecido ya que la maestra y la figura de esta es una construcción social, cultural y política; y como tal presenta una connotación técnica que muchas veces castiga el cuerpo de la maestra mujer. Históricamente cuando la mujer irrumpe en el ámbito laboral el precio que esta debió pagar fue muy alto con el propósito de salir del hogar, del cuidado de los hijos y del rol de ama de casa, pero socialmente la noción de mujer ama de casa y cuidadora de sus hijos se traslada a la figura de la mujer maestra y es por eso que muchas veces se tiende a confundir el rol de cada una de estas.

Alliaud y Antelo (2011) plantean una serie de problemáticas y vertientes que reflejan diferentes ideologías socialmente establecidas vinculadas al cuidado y la educación. Los autores presentan un conflicto entre la enseñanza y el cuidado a través del reflejo ideológico que afirma que *“la asistencia o el cuidado son tareas de menor valía que la enseñanza, y que el que cuida no enseña”* (Alliaud y Antelo, 2011, p. 117). Socialmente se cree que, de algún modo, el cuidado es un tipo de actividad diferente e incluso incompatible con la enseñanza; con relación a esto considero que varios de estos pensamientos radican en un pensamiento patriarcal que remite a la idea de cuidado como tarea femenina y como tal desvalorizada. Reyes (1970) plantea que las instituciones educativas funcionan bajo la premisa del Iluminismo en donde prima el conocimiento por sobre todas las cosas. Estos valores se trasladan al imaginario social e impregnan de valorización a la enseñanza dando como resultado al sujeto que posee conocimientos como individuo de mayor envergadura que aquel sujeto integral en relacionamiento con otros a través del diálogo e intercambio. Por tanto los valores, los vínculos, el cuidado, lo afectivo, lo reflexivo y el amparo quedan en segundo plano ante el conocimiento, siendo este último considerado socialmente como el objetivo de la educación.

Con relación a lo planteado por Luisi (1922) entiendo que el propósito de la autora fue evidenciar la supuesta objetividad de la maestra y la subjetividad de la madre estableciendo que la primera se encarga de lo curricular y de volcar sus estudios y conocimientos en los educandos. No obstante, esto último genera dudas en mí ¿se trata de considerar al estudiante como una tabula rasa en donde se deben imprimir conocimientos y habilidades?, ¿lo curricular es lo único que se debe tener en cuenta?, ¿no hay aspectos o bagajes que interpelan el aula y modifican los rumbos de la clase?

Siguiendo estos lineamientos Alliaud y Antelo (2011), evidencian aquellas perspectivas que defienden la profesionalización de la tarea docente afirmando que enseñar es una práctica de mayor importancia con relación al cuidar ya que la primera necesita de personas formadas y preparadas, mientras que la segunda no. En este sentido, los autores señalan que

quien asiste no enseña, no puede enseñar. Un enseñante no está preparado para sustituir a la familia o para subsanar determinadas carencias afectivas. Quien suscribe esta versión deja entrever que enseñar es un verbo de mayor jerarquía que asistir (p. 118).

¿Por qué quien asiste no puede enseñar?, ¿debo no tener presente al sujeto integral que tengo enfrente? A partir de la cita anteriormente mencionada se destaca cierto malestar que evidencia el temor a la pérdida del valor hacia la profesión docente por la comparación a la función de una señora que cuida (Alliaud y Antelo, 2011), como si se estuviera menospreciando el rol de la señora que cuida, como si fuese algo humillante, como si no fuera un trabajo digno ni de valor. Violeta Núñez (en Tizio, 2003) realiza un análisis del bagaje histórico de los diferentes entendimientos de la educación y se logra destacar (en autores como Kant y Herbart) la tendencia a la necesidad del cuidado para que la educación logre darse. Es decir que, desde tiempos anteriores, ya se comienza a ver la estrecha relación entre cuidado y enseñanza, con diferentes tintes y tonalidades pero la idea de asistencia permanece.

Con relación a esto, Victoria Vázquez (2010) hace eco del pensamiento de Neil Noddings planteando la Ética del cuidado.

Se considera que históricamente la sociedad construyó una separación de esferas bajo la concepción de lo racional vs. afectividad, independencia vs. dependencia, mente vs. cuerpo, masculinidad vs. femineidad y autosuficiencia vs. vulnerabilidad. Detrás de estas esferas hay un pensamiento patriarcal que influye en todos los aspectos de la vida tanto pública como privada que afectan principalmente a las mujeres y a los roles que estas ocupan. La autora pretende plantear una forma novedosa y diferente de hacer educación bajo la concepción de ser humano como ser vinculado a una realidad social y a otros seres humanos; como tal necesita de los vínculos, lazos y lo afectivo para poder subsistir.

Violeta Núñez (en Tizio, 2003) utiliza el triángulo herbartiano para analizar los elementos que conforman la noción de trabajo educativo. Se trata de *“la existencia de tres elementos (a modo de triángulo incompleto, ya que su base no se cierra): sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos de la educación”* (Núñez, p. 28, 2003). Bajo esta concepción, el alumno debe separarse de sus instintos como infante para enfocarse en los saberes culturales y el docente es el responsable de transmitir conocimientos culturales a los sujetos de la educación. Los contenidos son los que median entre el sujeto y el agente funcionando como puerta de acceso para los estudiantes a la cultura. Siguiendo estos lineamientos se puede decir que el rol de la maestra, tal como afirma Luisi (1922), radicaría en la transmisión de sus conocimientos con un único fin: la enseñanza de valores intelectuales.

Siguiendo la lógica del triángulo herbartiano el docente y el alumno no se encuentran vinculados. No obstante, considero de suma importancia la existencia de una relación entre el sujeto de la educación y el agente de la misma. Violeta Núñez (en Tizio, 2003), haciendo eco de las palabras de Fénelon, expresa que *“el agente de la educación acompaña al educando en una aventura de descubrimiento”* (p. 30); por lo tanto ¿cómo no establecer una relación entre docente y alumno?, ¿cómo dejarlos desprovistos en la aventura de descubrimiento? Es imposible pensar en la idea de educación sin un vínculo entre el alumno y la docente. Una de las cosas que caracteriza al lugar del agente es la simpatía y el afecto, aspectos que se remiten a la noción de cuidado del otro. Defiendo la idea del cuidado hacia los alumnos no por su educación y resultados de la misma, sino por el reconocimiento de un otro considerado como sujeto integral digno de recibimiento y atención.

La educación no se debe pensar de espaldas a las características ontológicas del ser humano, y la vulnerabilidad es una de ellas. La necesidad de cuidado es un asunto humano del cual no nos podemos zafar. La responsabilidad por el cuidado de mí misma, del otro y del mundo me compromete, también como actividad pedagógica (Vázquez, 2010, p. 181).

A lo largo de mi trayectoria en la práctica docente evidencí con mi propia experiencia que lo afectivo en los procesos cognitivos del aprendizaje son primordiales, el establecer vínculos sanos, firmes y flexibles se considera de suma importancia para llevar a cabo la tan mencionada educación integral. El establecer vínculos no abarca solamente el currículo y el entender al niño como un futuro ciudadano que deberá adaptarse al funcionamiento de una determinada sociedad, sino que se trata de pensarlo como sujeto integral, de derechos, un ser humano en todos los aspectos. Por ende, considero que el rol de la maestra se dirige hacia un horizonte más abarcador del que solo aplicar nuestros estudios y volcar conocimientos.

Entiendo que el cuidado de los niños por el sustento de la vida y el bienestar físico, junto con la enseñanza de determinados valores y costumbres tanto familiares como comunitarias no son cuestiones aisladas al currículo escolar. Es por esto que considero que la relación entre cuidado y enseñanza es necesaria; sí se necesita tener en claro límites para que no se desvirtúen las funciones ya que no se trata de que la maestra reemplace a la madre o la escuela al hogar, sino que me refiero a que la enseñanza y el cuidado se requieren.

Si decidimos posicionarnos primeramente desde esta perspectiva, no se puede dejar de mencionar a Zelmanovich (2003) que es quien intenta, a mi entender, brindar cierta luz de esperanza hacia aquellos docentes desorientados en cuanto a su rol y brindar herramientas para intervenir en los casos en que los niños/jóvenes se tornen “ineducables”.

¿Qué es un niño ineducable? en lo personal no creo o mejor dicho, me niego a tirar la toalla y considerar a un niño como ineducable.

Según Zelmanovich (2003), hay una frontera o asimetría que determina una distancia entre el niño/jóven y los adultos, entendiendo que el infante es vulnerable por su condición de dependencia hacia un otro que, se supone, debe facilitar su proceso de crecimiento. Muchas veces ocurre una alteración de esta frontera y se puede desdibujar la percepción que tengan los adultos de los niños y llegar a considerar a estos últimos como “ineducables” cuando en realidad las actitudes desafiantes que pueden llegar a presentar no son más que un llamado de atención y una petición de la presencia de un adulto disfrazada de prepotencia.

Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de construcción, que no está dada desde el vamos. Se trata de pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla (Zelmanovich, 2003, párr. 14).

Considero que en esto radica la función de la maestra, se trata de comprender que no hay un destino ya jugado, como el caso de Jonathan. Sino que deben ser entendidos como sujetos en construcción, si esto no fuese así ¿para qué educar? Siguiendo estos lineamientos se me vienen a la mente las palabras de Silva y Amarillo (2017) al entender a la educación como anti-destino, es decir como una manera de promover justicia social y evitar aquellos supuestos destinos sociales.

El destino no es inexorable, el devenir del futuro está influenciado por múltiples factores y por nosotros mismos. Para sostener una posición pedagógica a favor de los sujetos es imprescindible no claudicar en el intento de construir redes que posibiliten la generación y expansión de los saberes, ya que sus efectos son inimaginables (párr. 48).

Tanto el juego, la escucha, las diferentes unidades curriculares, los valores, consejos y cuidados son indispensables para cualquier niño.

Tan indispensable como el plato de comida que muchos vienen a buscar, y que merecen que les demos, aunque no hayamos sido llamados, en principio, para cumplir esa función. Y en esa mediación armada con platos de comida, con una oreja disponible, con historias de dioses, príncipes, princesas, números, trazos o melodías va la asimetría que permite construir significados y pone distancia con una realidad que irrumpe anárquica y descarnada (Zelmanovich, 2003, párr. 18).

Es a través de esa mediación de la que habla la autora que la palabra conforma un rol sumamente importante, ya que cuando un niño actúa de manera inesperada es necesario dejarnos vibrar por el otro, mantener la palabra activa e inquietarnos sobre esa alteridad. Según Balbi y Serravalle (2014) *“la palabra es fundante en su posibilidad de abertura”* (párr. 23) ya que habilita y da lugar al intercambio, a la escucha, al cuestionamiento y a la reflexión. La palabra genera inquietud. Una inquietud que provoca la curiosidad y necesidad de conocer al otro, conocernos y conocerse a uno mismo; porque en la red de otros y nosotros es que nos transformamos, nos pensamos, nos conocemos y nos repensamos. Para esto, las autoras realizan un paralelismo entre la idea de campo matemático y campo educativo; y es a partir de él que entiendo al aula como un campo conformado por diferentes sujetos que intervienen y habitan el espacio modificando la presencia de los demás sujetos constituyendo una narrativa, dando la posibilidad de crear algo a través de la palabra y el encuentro: una oportunidad.

Somos los adultos que comprendemos la institución educativa los encargados de tener siempre presente la frontera entre nosotros y los infantes para así entender al niño como sujeto en construcción y como tal cambiante. Es, a través de estos cambios, que la maestra puede intervenir, aconsejar y operar para permitir ensayos y errores brindando la oportunidad de que el niño sea partícipe de su propio aprendizaje. Según Zelmanovich (2003), somos nosotras quienes debemos ejercer una especie de velamiento en el niño entendiéndolo como un *“personaje de un drama subjetivo”* (párr. 21). Para esto es necesario entender al niño como sujeto integral y en construcción, por lo tanto su destino no se encuentra determinado y no se lo conoce en su totalidad. Balbi y Serravalle (2014) plantean la noción de *“niño enigma”* (párr. 28) como aquél que se presenta a la luz de la realidad escolar, interpela y despierta inquietud con su presencia generando la sensación de desconocimiento ya que no todo es comprensible en él. Entiendo que es la palabra la que habilita el encuentro y ese velamiento planteado por Zelmanovich (2003) permitiendo interactuar y aproximarnos a aquello que no logramos comprender, para así mediar y considerar a la educación como antidesfino en un marco de justicia social (Silva y Amarillo, 2017).

Una superficie sensible.

La primera situación que me interesa narrar se enmarca en el presente año lectivo, realizando la práctica docente del último año de mi carrera. Había un niño, al que llamaré Manuel (nombre ficticio), que presentaba ciertas dificultades conductuales y un registro de inasistencias que afectaban directamente a su desempeño. Eran los primeros días de mi

práctica y comenzaba a interiorizarme un poco más con la rutina de la escuela, sus hábitos y organizaciones. Al momento de conocerlo, la maestra me comenta que Manuel es un niño con un historial de violencia hacia pares y maestras evidenciados en la plataforma GURI. Según los registros, muchas veces el niño irrumpía violentamente en el salón arrojando mesas, sillas, insultando a compañeros y a la maestra. El niño del que hablaban, no era el mismo que yo conocía; Manuel era cariñoso y expresivo con acciones corporales como abrazos, caricias y también pequeños detalles como dibujos o florcitas. El vínculo que había establecido con él era agradable. Por momentos se lograban detectar en el niño ciertas actitudes (verbales y corporales) desafiantes hacia la maestra y hacia mí, no en la misma dimensión de la que hablaban en GURI pero sí actitudes que demostraban enojo e inconformidad. Por ejemplo: el estar encorvado sobre la mesa sin compartir mirada con la maestra demostrando desinterés, discutiendo con compañeros demostrando actitudes más infantiles que no eran acordes a su edad, comentarios en los que expresaba su disconformidad con las preguntas, actividades e intervenciones que realizábamos, volteando los ojos de manera irónica, etc. Al recordar y analizar las expresiones de Manuel, se me vienen a la mente las palabras de Freire (2003) cuando menciona que uno como docente tiene que aprender a “leer en las personas” (p, 40). Es a través de las actitudes, los gestos y el cuerpo que tanto la maestra como yo detectábamos las intenciones de Manuel, sus disgustos e inconformidades. Se trata de tener *“la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza”* (Freire, 2003, p. 40) lo que está ocurriendo en el niño. Con relación a esto Brignoni (2015) destaca la conexión indisoluble entre las posiciones corporales del sujeto y lo que este siente; por tanto afirma que *“cuando un cuerpo se agita (...), nos muestra que está habitado por la presencia de un real que no se someterá fácilmente al referente (...)”* (párr. 35).

¿Qué manifiesta un cuerpo agitado?, ¿cómo propiciar el encuentro?, ¿cómo acoger? Se trata de manifestaciones que expresan una subjetividad caprichosa e inquieta que reclama atención. Estas manifestaciones demandan una lectura crítica para así atender y recibir al niño. Tal vez las expresiones corporales que Manuel manifiesta no son más que la respuesta defensiva ante las cosas que él vive, ante su realidad. Quizá lo que el niño carga en su mochila no es más que frustración como resultado de los vínculos que se encuentran detrás de las puertas del hogar.

Entiendo que cuando Manuel demuestra esas actitudes, consideradas como desafiantes desde una lógica institucional, está intentando expresar su enojo, frustración y tristeza ante la realidad que vive. Por su trasfondo de vida, Manuel era un niño que demandaba constantemente atención, cariño y asistencia. En este sentido se me vienen a la mente las palabras de Zelmanovich (2003) cuando, al reflexionar acerca de ese niño que

irrumpe de manera inesperada un escenario, se enfatiza sobre la importancia de la figura del adulto como agente de amparo y mediador con la realidad para así funcionar como pantalla protectora.

Jamás olvidaré el primer acercamiento que tuve con él: ya había culminado la jornada y eran las 17:15 y nadie había pasado a buscar a Manuel, la maestra trataba de comunicarse con la familia pero no obtenía respuestas. Mientras la maestra buscaba algún contacto, yo me quedé sentada con Manuel a los rayos del tenue sol de invierno e intentaba hacer comentarios que desviarán la preocupación del niño. Hasta que este irrumpe con un comentario: "Siempre pasa lo mismo, se olvidan de mí." En ese momento mi corazón se estrujó y mi respuesta fue abrazarlo y decirle: "Tranquilo, capaz se le hizo tarde a mamá o papá para venir a buscarte. Pero ya van a venir." En ese momento el niño me apartó, me miró con ojos de enojo, tristeza, desolación y me dijo: "Yo no tengo mamá, ella no me quiere y yo tampoco." Sin yo haber emitido palabra alguna, Manuel comenzó a contarme su relación con su madre, con quiénes vivía y lo mucho que quería a su abuela.

En este marco, Skliar (2008) destaca la experiencia y la narrativa del otro como una de las herramientas implicadas en la noción del cuidado de ese otro. Se trata de "*ver, escuchar, percibir, pensar y sentir un conjunto variado de miradas substanciales que, a su vez, sugieren (...) un conjunto de imágenes y discursos acerca de la alteridad y de las relaciones de alteridad*" (p.15). Es decir que en esa charla que tuve con Manuel pude entender que el niño se encontraba inmerso en una realidad de violencia y desamparo. Situación que irrumpía y alteraba mi identidad, despertando en mí preocupación por el niño; esa preocupación entendida como aquella que "*consta de amores, cuidados y contenciones*" (Alliaud y Antelo, 2011, p. 126). En este sentido me pregunto ¿soy más o menos maestra por preocuparme?, ¿estará preparada para el encuentro con otros?, ¿qué implica ese encuentro con otros? A partir de varias lecturas, hoy puedo detectar en mis preguntas la presencia de una ideología establecida socialmente que radica en la supuesta antinomia entre enseñar y asistir (Alliaud y Antelo, 2011).

Considero que el origen del conflicto entre enseñar y asistir radica en los discursos dominantes patriarcales en donde el término de asistencia o cuidado es vinculado con la figura femenina y esta última es considerada como el segundo sexo. Por lo tanto, entiendo que las prácticas en donde la implicancia de la mujer esté presente serán consideradas de menor envergadura que otras. Luisi (1922) evidencia una clara distinción entre la figura de la mujer maestra y la de mujer madre, estableciendo un quiebre entre estas dos con base en la convicción de que la primera aporta sus estudios y saberes con un único fin (la enseñanza de valores intelectuales) y la segunda contribuye con cuidados; estableciendo

así la supuesta objetividad de la primera y la subjetividad de la segunda. No obstante, considero que aquél docente que no contempla la realidad del niño es aquél sujeto que no permite ser atravesado e interpelado por la alteridad planteada por Skliar (2008). La presencia del otro, su experiencia, su mirada y narrativas modifica nuestra presencia, nuestra experiencia y nuestra mirada. En este sentido, la presencia del otro modifica nuestra identidad y despierta el sentimiento de preocupación porque tal como afirma Skliar (2002) “ (...) *los sentidos del otro terminan por quebrantar nuestras rígidas manos hasta convertirlas en caricias*” (p. 16).

Volviendo al relato... Entre charlas, juegos y risas se hicieron las 17:45 cuando apareció su hermano para retirarlo. Se disculpó, no sabían que Manuel estaba en la escuela ya que su padre lo dejó en la institución y no había avisado nada. Es decir que hasta las 17.45 nadie sabía de Manuel. Ese día volví a mi casa llorando; indignación, enojo e incompreensión eran algunos de los sentimientos que me invadían. Es en este momento en el que considero oportuno mencionar las palabras de Skliar (2008) al presentar la idea de alteridad vinculada con la llegada de alguien que irrumpe con lo preexistente y nos interpela. Un familiar, que ese día estaba de visita en mi casa, me comentó: “A ver: vos sos la maestra, no sos la niñera para andar pendiente de un niño que conoces cuatro horas nada más. Si te involucras a ese nivel te vas a terminar enfermando vos.” Ese comentario quedó resonando en mí... Esa acotación no es más que el reflejo de aquellas perspectivas que entienden que *“la asistencia o el cuidado son tareas de menor valía que la enseñanza, y que el que cuida no enseña”* (Antelo, 2011, p. 117).

Socialmente se cree que el cuidado es un tipo de actividad diferente a la enseñanza; con relación a esto considero que varios de estos pensamientos radican en un pensamiento patriarcal que remite a la idea de cuidado como tarea femenina y como tal; menospreciada. ¿Cómo no me voy a involucrar?, ¿acaso no me tiene que interesar la vida de mi alumno?, ¿tengo que hacer la vista gorda?. En este sentido, Reyes (1970) plantea que en la niñez y en la adolescencia es cuando nos aproximamos a la formación de la personalidad de cada sujeto y de su carácter. En el desenvolvimiento de la personalidad del niño se ven involucradas diferentes esferas y sus respectivos diálogos *“entre lo orgánico y lo psíquico, entre el ser y su medio, entre la inteligencia y la afectividad”* (p. 110). El comentario de mi familiar no refleja más que el desconocimiento de la relación dialéctica que hay entre las prácticas educativas y lo afectivo, entre las aulas y el amparo, entre las alteridades y el cuidado; dejando la responsabilidad del desarrollo afectivo a factores externos a la institución escolar.

Con el paso de las semanas, una jornada como cualquier otra nos encontrábamos con todo el grupo en el comedor almorzando y con la maestra notamos la ausencia de Manuel. Al pasar 10 minutos de las 13:00 el niño llegó al comedor con un aspecto desorientado, ojeroso y arrastrando la lengua para hablar. Recibió su plato de comida y luego de 3 bocados vomitó. Ante la situación se decidió llamar a la emergencia y los doctores resolvieron trasladarlo al hospital; como nadie de la familia podía acompañar a Manuel la maestra lo acompañó. En tal sentido se destaca un gesto hospitalario por parte de la maestra guardando relación con el posicionamiento que se tiene ante el mundo para así actuar en él. Kortanje (2009), haciendo eco de las palabras de Derrida, plantea que para que el cuidado y la hospitalidad se logren llevar a cabo es necesario el conocer al otro, establecer vínculos y entenderlo como un sujeto integral ya que “(...) *en el anonimato nadie puede recibir hospitalidad*” (párr. 2). Al analizar el estado del niño, los médicos decidieron internarlo para seguir estudiando el caso, pasaron dos semanas y Manuel seguía hospitalizado; nadie de la familia asistió para verlo ni hablar con los especialistas.

Relacionada con la actualidad hostil que se está viviendo en las sociedades, Noddings (2009) plantea la necesidad de crear condiciones que enfatizan en la bondad. Para esto la idea de la Ética del cuidado resulta relevante ya que desde este posicionamiento es necesaria la compasión y la comprensión del otro para dejarse interpelar y dar lugar a la alteridad planteada por Skliar (2008) en la que se prioriza el encuentro con el otro. Bajo estos lineamientos, entiendo que la maestra logró dejarse afectar por el sufrimiento del otro realizando un gesto hospitalario como respuesta a ese dolor. Por momentos se le recomendó a la maestra no visitarlo para no confundir al niño, pero luego le permitieron ir y compartir el rato con él. Mientras que la maestra me comentaba las novedades, me surgió preguntarle cómo vió a Manuel y ella respondió: “Él está bien, tiene juegos, televisión y otros niños con los que puede jugar. A Manuel lo que le falta es una familia.”

El caso de Manuel me dejó pensativa y angustiada por varios días, recibía comentarios de familiares y amigos que me aconsejaban no involucrarme tanto con la historia del niño: “Te tenes que quedar tranquila que las 4 horas que está contigo en la escuela el niño se desliga de su realidad.” me decían. Pero yo me pregunto ¿cómo puedo no involucrarme?, ¿a qué le llaman involucrarse?, ¿qué impacto tiene la figura de la maestra en el niño como para que le permitan a una visitarlo en el hospital?, ¿qué representa la presencia de la maestra para el Manuel? y si tenemos tanta repercusión en el niño ¿cómo no involucrarnos? A partir de estos lineamientos decido mencionar la idea de escuela como lugar alternativo para el niño, “*como “lugar de vida” (...) que puede ofrecerse como resguardo (...)*” (Zelmanovich, 2003, párr. 35). Considero sumamente necesaria la

articulación entre las prácticas de enseñanza y cuidado; para esto Zelmanovich (2003) hace eco de las palabras de Ricoeur, enfatizando en la importancia del rol docente y su responsabilidad ante el otro por el hecho de ser conscientes de que ese otro depende muchas veces de nosotras. Según Alliaud y Antelo (2011), el accionar educativo supone intervención y responsabilidad, y ambas remiten a la idea del cuidado del otro.

Skliar (2008) plantea varias dimensiones que se encuentran implicadas en la idea del cuidado del otro, entre ellas: la experiencia del otro y la falta de lenguaje para narrar esas experiencias vividas como resultado de la perplejidad ante lo vivido. En las palabras de Manuel al referirse a su madre, logré evidenciar la presencia de un otro cuya imagen se encuentra desteñida por el enojo, la violencia y el desamparo que despierta la intención de escuchar las narraciones, compartirlas, acompañar y estar allí. Ya que *“cuidar es no desentenderse de la situación del otro, es responder, estar en algún lugar. El que enseña cuida, y el que cuida está presente”* (Alliaud y Antelo, 2011, p. 120).

Dejarme afectar.

La segunda situación se sitúa por el mes de Junio del presente año. Como cualquier otro día llego a la escuela 20 minutos antes de las 13:00, me dirijo hacia el salón y lo primero que escucho es una maestra decir: “¡No puede ser tan despreocupada de dejar al hijo durmiendo toda la noche en la calle!” Al recordar ese momento; evocar en mi mente la tonalidad con la que se refirió la maestra, su evidente molestia, su cuerpo que demostraba intranquilidad, preocupación y angustia evidencian una maestra que se deja interpelar por el dolor ajeno. ¿Qué lineamientos llevan a cabo las instituciones educativas para abordar y reconocer estas realidades?, ¿qué se puede hacer para, paulatinamente, ir destruyendo las barreras de clase?, ¿cómo fomentar una formación que sea consciente de las diferentes realidades existentes y que ponga en juego el verdadero reconocimiento del otro? Varios docentes creen que los problemas de los niños no pertenecen al ámbito educacional ni deben ser abordados por los adultos que formamos parte de la escuela (Reyes, 1970). De esta manera lo que hacemos es mantener al niño aislado de su realidad bajo un tiempo y espacio determinado, pero ¿esa realidad desaparece?, ¿cambia?, ¿o se mantiene adormecida bajo los efectos de lo programático? En este sentido Skliar (2008) hace eco de las palabras de Luigina Mortari y expresa que el *“dejarse afectar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él es un modo esencial de hacer trabajo civilizador”* (p. 11). Bajo estos términos entiendo que la enseñanza implica algo más que cumplir con los documentos nacionales establecidos.

Siguiendo con la narrativa, al interiorizarme con lo ocurrido me entero que Kevin (alumno de mi clase cuyo nombre seleccionado es ficticio), su hermano y su madre habían sido expulsados del lugar en donde residían y tuvieron que pasar la noche en la calle. La situación de Kevin refleja lo que Zelmanovich (2003) plantea como debilitamiento de un tejido en donde la carencia de comida, techo y afectividad son el resultado de una *“falta de recursos para subsistir”* (párr. 3). Esta falta de recursos es entendida como desamparo, por tanto entiendo que la situación que Kevin está viviendo es de desamparo y vulnerabilidad. Ese día el niño no concurre a la escuela y pasó una semana para que volviera a asistir. Pero ante estas situaciones me pregunto: ¿hasta dónde la escuela puede entrelazar ese tejido que se encuentra debilitado?, ¿cómo podemos proteger las infancias de esas realidades tan despiadadas?

Kevin es un ingreso nuevo, tiene de trasfondo un historial familiar cargado de violencia y drogadicción. En los años de convivencia con su padre el infante vivió en un ambiente hostil, aunque actualmente vive con su madre y hermano mayor (también escolar de la institución). Kevin es un niño que descarga sus frustraciones y enojos personales buscando pleito con compañeros y desafiando a otros. Varias veces he querido acercarme a él, reflexionar acerca de sus actitudes con la intención de favorecer el desarrollo de una persona mejor. Se trata de pensar en el marco de la Ética del cuidado planteada por Noddings (2009); desde esta perspectiva se enfatiza en la relación de cuidado ocupando un lugar importante ya que entiendo que los niños adquieren grandes aprendizajes significativos a través de la relación entre el docente y el alumno. Se trata de ambientar el entorno educativo para que los estudiantes den lo mejor de sí y logren actuar moralmente. No obstante, considero que esta visión es (en parte) utópica; en un niño como Kevin ¿cómo podemos pretender que actúe moralmente?, ¿cómo le decimos a un niño que vivió los primeros años de su vida inmerso en la violencia que debe actuar moralmente?

Siguiendo estos mismos argumentos, Cortina (1998) enfatiza en la importancia y la obligación del Estado en mantener cubiertas aquellas necesidades mínimas y básicas que son comunes para todos para así evitar la desigualdad y lograr llegar a una sociedad justa en donde poder esperar que los ciudadanos actúen moralmente. En el momento en que un niño desafía lo establecido, no cumple con lo esperado e irrumpe con nuestra identidad y se presenta con su imagen cargada de enojo, vulnerabilidad, desesperación, exclusión y desamparo se lo sanciona sin tener en cuenta el por qué de sus actitudes. Entiendo de suma relevancia la reflexión acerca de ese otro, de sus gestos, miradas y actitudes para así entender el por qué de esa alteridad que nos hace vibrar. ¿Por qué Kevin al momento de ingresar a la escuela ya está involucrado en pleitos?, ¿qué es lo que en verdad hay detrás de sus actitudes violentas?, ¿qué busca con ese agitación?, ¿atención?, ¿contención?,

¿amparo? Cuando un niño golpea, pelea, insulta e irrumpe en plan destructivo; muchas veces a los adultos nos inquieta y nos molesta. Esto es porque el niño posiblemente esté inquieto y molesto; quizá no cuenta con las herramientas necesarias para controlar sus emociones, pensamientos y sensibilidades (Gómez-Ramos, 2021). En este sentido, entiendo que Kevin con esas actitudes está buscando en la maestra o en mí la compañía de un adulto responsable con quien hacerle frente a sus pensamientos.

Considero y defiendo la idea en la que se presenta a las injusticias como las culpables de la falta de moral; es decir que si no se cumple con los mínimos de justicia es difícil que las personas puedan actuar moralmente: ¿cómo pretender que Kevin actúe moralmente cuando uno de sus mínimos de justicia (el techo y la vivienda) está siendo vulnerado? Guariglia (2011) hace eco de las palabras de Kant y establece que el sentido moral es proporcionado por la razón; por lo tanto ¿Kevin puede actuar moralmente? Evidente es que por el hecho de ser un ser humano ya sabe cómo actuar porque, tal como afirma Kant (en Guariglia, 2011), todo ser humano es un ser moral y como tal tiene conocimiento moral. Kevin sabe cómo actuar por el hecho de ser un ser humano racional. Entonces ¿es necesario repetir todos los días: “¡Kevin no tenes que pegar!”, “¡¡¡Kevin no tenes que pelear!!!”, “¡Kevin!, ¡Kevin!, ¡Kevin!”? Kant (en Guariglia, 2011) entendía que la razón es la que orienta y ordena la vida moral, pero para que sea orientada y ordenada entiendo que se deben garantizar las necesidades mínimas de todo ser humano para que ese tejido del que habla Zelmanovich (2003) no se vea debilitado y vulnerado. Si hay niños durmiendo en la calle ¿se puede realmente esperar que esos niños actúen moralmente? Siguiendo estos lineamientos, Freire (2003) plantea la necesidad de “*aprender a escuchar*” (p. 44). Tener presente al otro implica, en primera instancia, escucharlo para luego interactuar e intentar entenderlo. Entiendo que es necesario aprender a escuchar y observar la alteridad para comprender a un otro a veces áspero, a veces tenso, a veces sensible y muchas otras veces conflictivo. ¿Cómo podemos pretender que Kevin actúe moralmente si no somos capaces de escuchar y percibir su realidad?, ¿cómo hablar en términos de cuidados si somos incapaces de comprender que el niño irrumpe de manera destructiva el espacio compartido porque es esa la realidad que conoce? Entiendo que es sumamente importante comprender que, ante un sistema de injusticias, nos cabe la responsabilidad de reflexionar acerca del por qué de las actitudes del otro. Nuestra mirada como docentes tendría que reconocer a ese niño como un otro víctima del sistema económico-social para así evitar cualquier violencia institucional que la escuela pueda llegar a ejercer sobre los sujetos otros.

Siguiendo esta idea, considero que ante situaciones en las que un niño manifiesta su enojo con la vida a través de actitudes violentas se debe tratar de escuchar, dialogar,

interactuar e intercambiar con la intención de ponerse en el lugar del otro, entender el por qué de sus actitudes, de sus miradas, de sus gestos. Tal como afirma Freire (2003), *“aprender a escuchar implica no minimizar al otro”* (p. 45). Es precisamente ahí, en el encuentro con el otro, donde se pone en juego su cuidado y hospitalidad; un otro entendido como sujeto integral que no es solo un cuerpo ocupando un lugar en el espacio, sino que se lo recibe y se lo invita a habitarlo porque tal como afirma Skliar (2008) *“el “descuido del otro” es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro”* (p. 18) y ¿qué somos sin el otro? Entiendo que sin el otro no somos nada, nosotros nos formamos con el otro, nos construimos y nos reconstruimos con el otro. El cuidado lleva consigo explícita e implícitamente la interpelación, la transformación y el intercambio mutuo; en donde la mirada, la palabra y la presencia del otro nos trasciende y nos cambia. Tal como lo afirman Larrosa y Pérez de Lara (1997), la mirada del niño nos inquieta, nos pone en cuestión y nos interpela dando lugar a reflexionar acerca de lo habitual y de nosotros mismos.

Un día nos encontrábamos en el recreo y Kevin estaba sentado al lado mío mientras que Lucía (alumna de la clase cuyo nombre es ficticio) se acerca a él y comienzan a charlar. Lucía le cuenta a Kevin que está muy enojada con su padre porque no lo ve hace mucho tiempo, “pero para ver a sus otros hijos no tiene problema”. La respuesta de Kevin fue: “vos por lo menos sabes de tu papá. El mío salió la semana pasada porque estaba preso pero todavía no lo ví.”.

Lucía quedó en silencio, creo que no sabía qué responder ni cómo actuar ante el comentario de Kevin. El niño se volteó a donde yo estaba y me preguntó: “Mae, ¿alguien de tu familia está preso?”. Sus ojos pidiendo ayuda para escapar de la situación incómoda en la que se encontraba, su cuerpo tendiente al mío en búsqueda de un abrazo y la mirada de Lucía esperando mi respuesta resultaron de los momentos más difíciles que atravesé a lo largo de mi carrera. Recordando ese momento tengo la lucidez para decir que respondí rápido, pero en mi mente fueron minutos y minutos en dónde pensaba qué y cómo responder. Visto desde una mirada superficial no es tan difícil responder la pregunta, pero yo pensaba en ese momento el modo en cómo responder y cómo Kevin se lo podía llegar a tomar. Evidenció en el niño la búsqueda de un igual, de alguien que pasara lo mismo que él para así demostrarle a Lucía que no tenía por qué tenerle compasión, que no tenía por qué mirarlo con esa mirada de pena e impresión. En ese momento sentí que Kevin veía en mí un cable canalizador (Gómez-Ramos, 2021) que le permitiría expresar sus sensibilidades y afecciones, una vía de desahogo, la presencia de un otro que escucha. En este sentido Gómez-Ramos (2021) expresa que la dimensión pedagógica de la atención y la escucha al otro genera en el niño liberación.

Volviendo al relato... Me dirigí a Kevin y le contesté: "Que yo sepa no tengo familiares presos, pero como tengo familia con la que no tengo contacto no te puedo asegurar nada." El niño se quedó observando mi mirada. Por un momento creí que se pondría a llorar y, ante la duda, decidí acercar mi cuerpo para ver su reacción. Kevin en ese momento no era el niño etiquetado como conflictivo, no era el niño del que las observaciones de GURI hablaban. Kevin demostró su sensibilidad: me abrazó y se quedó allí por unos minutos. Lucía y yo estábamos en silencio, pero no era un silencio incómodo, vergonzoso o molesto; sino que se trataba de un silencio respetuoso, tranquilizante y armónico.

En este sentido Skliar (2008) expresa que siempre que hay una figura de alteridad, en este caso Kevin, se establecen relaciones de alteridad. En ella surgen sensibilidades, emociones, pensamientos y hechos que prefiguran, figuran y configuran nuestra mirada sobre el otro. Se trata de entender *"cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente"* (Skliar, 2008, p. 18).

En ese momento, y reflexionando sobre él, entiendo que vivencié un verdadero aprendizaje. Skliar (2008), haciendo eco de las palabras del filósofo Giles Deleuze, plantea la idea del verdadero aprendizaje como aquello que *"produce una conmoción y deja el alma perpleja"* (p. 14). En la experiencia vivida con Kevin logré identificar una relación de alteridad encontrando tristeza, un presente agobiante, abandono y reencuentro que son parte del niño, de ese otro que interpeló mi identidad. Ante esa relación de alteridad, se despertó en mí el sentimiento de preocupación que lleva implícito la idea de cuidar al otro, la necesidad de estar allí para el otro.

Acerca de las relaciones de alteridad, Skliar (2008) plantea que el cuidado se presenta como la intención de brindar atención hacia ese otro y el sentimiento de responsabilidad por querer intervenir. En este sentido, Gómez-Ramos (2021) plantea que *"la responsabilidad pedagógica brita en uno cuando percibe las necesidades de un niño o joven y se siente reclamado a responderlas haciéndose cargo de su vulnerabilidad"* (p. 4). Intervenir, mediar, dialogar, hacerse cargo, son palabras que se encuentran implícitamente en la noción de velamiento propuesta por Zelmanovich (2003) con la intención de cuidar en términos de un gesto hospitalario. Un gesto hospitalario que implica la acogida de las alteridades presentes en el aula (Gómez-Ramos, 2021) para reconocerlas y recibirlas sin ningún tipo de condición o sentimiento de reciprocidad. Se trata de actitudes que propicien la interpelación y, a partir de ella, el encuentro y el acompañamiento ya que sin un sujeto otro no hay hospitalidad alguna.

En la mayor adversidad, aflora la mayor posibilidad.

La tercera situación, al igual que las anteriores, tiene lugar en el presente año lectivo. Es el primer día de la práctica de 4º, nos recibió la directora y comentó que hay determinados niños en 6º que no saben leer ni escribir. De los niños mencionados, Jonathan (nombre ficticio) es uno de los que dejó ideas e interrogantes haciendo eco en mi pensamiento.

Comienza la tarde de la muestra del día del libro, los familiares fueron invitados a participar de la jornada e involucrarse con las propuestas elaboradas y pensadas por los niños. Nos encontrábamos en una de las estaciones de los niños de 2º y Jonathan comenzó a insultar a cada adulto que se le atravesaba: personal docente y no docente de la institución escolar, compañeros de clase, entre otras personas. Lo primero que escucho decir es: “Qué raro Jonathan afuera del salón, cero involucrado con todo, como siempre.” Esto me evoca las palabras de Toscano y Molina (2010) cuando, haciendo eco de las palabras de Tizio, mencionan la idea de aquel agente educativo posicionado ante una situación que adopta una postura que no es ajena a la interpretación que este hace de la realidad para actuar en ella.

En el momento en el que escuchamos ese comentario, mi maestra adscriptora, (referente de autoridad que el niño tiene presente, respeta, escucha y atiende) interviene y se acerca al niño: “¿Qué pasó Jona? tranquilízate y vení”, dijo la maestra. Al comienzo el niño demostró rechazo; “No voy nada, estos son una manga de estúpidos, los voy a cagar a palo” dijo Jonathan. “A quién vas a cagar a palo vos, vení para acá y hablamos” dijo la maestra utilizando un vocabulario más cercano al de los alumnos y abrazándolo tratando de direccionar al niño hacia un lugar donde pudieran hablar solos para generar cierto ambiente de complicidad y confianza. Al respecto entiendo que el contacto de la maestra con Jonathan se encuentra en el marco de un gesto de hospitalidad que es predispuesto al recibimiento y encuentro con el otro. Un gesto que reconoce al otro, reflexiona sobre su alteridad y sobre qué es lo que esta está pidiendo. A través de la mediación docente con palabras que buscaban despertar tranquilidad en el niño, la maestra logra bajar los niveles de intensidad y dialogar con el alumno. En este sentido se logra evidenciar en la docente la noción de cuidado entendida por Skliar (2002) en donde se trata de entender la educación desde otra perspectiva y, consigo, otro modo de pensar nuestras relaciones. Tiene que ver con dejarnos interpelar por el otro y, tal como afirma el autor, abandonar la *“homo-didáctica para hetero-relacionarse”* (p. 15). Siguiendo estos lineamientos es que puedo detectar en la posición que tomó la maestra ante Jonathan una docente que deja interpelarse ante la presencia de una alteridad que generó “disturbios” en lo planificado.

Varias maestras y yo nos quedamos observando la situación, no sabíamos bien qué había pasado, o qué había detonado el accionar de Jonathan y entre el tumulto escucho decir: “Aunque me duela decirlo, este es un futuro delincuente”. Con relación a esto; Silva y Amarillo (2017) abordan el concepto de antidesdino a partir de la obra de Violeta Núñez y evidencian la necesidad de tener presente esta idea en nuestras prácticas educativas para partir desde un posicionamiento docente que esté a favor de la justicia y así evitar aquellos rótulos y categorías con las que se les designa un destino determinado a las personas. Southwell y Vassiliades (2014) expresan que la categoría de posición docente se encuentra estrechamente vinculada con el discurso dominante y este muchas veces se basa en la regulación social. Por lo tanto, su relación con el juzgar aquello que es considerado anormal o diferente es importante.

Bajo estas concepciones, entiendo que se trata de abordar el concepto de antidesdino como base para el accionar docente y como eje vertebrador político para ir en contra de un futuro supuestamente previsto. Tiene que ver con reflexionar acerca de la noción de sujeto: ¿qué entendemos por sujeto de educación?, ¿cómo los conceptualizamos?, ¿qué lugar le damos? Esto con la intención de establecer vínculos entre el estudiante y la cultura, el alumno y el colectivo de la escuela, el contexto y la institución educativa; con el objetivo de enfatizar en el sentido de pertenencia habilitando lo que los autores mencionan como la *“redistribución social de las herencias culturales”* (Silva y Amarillo, 2017, párr. 39).

Volviendo al relato... El comentario de la maestra quedó resonando en mí ¿un delincuente?, ¿el destino de Jonathan ya está jugado?, si su destino está jugado ¿cuál es mi función?, ¿qué rol cumple la escuela si los destinos de los niños ya están determinados? Tal como afirman Silva y Amarillo (2017), el destino no se puede evitar, pero el futuro es algo que se ve influenciado por varios factores; entre ellos la educación que se le brinda a los niños. Para mantener una pedagogía basada en el concepto de antidesdino considero necesario no renunciar al intento de elaborar redes que posibiliten la expansión de los saberes y la relación entre el sujeto y la cultura para así lograr operar en sentido contrario a las lógicas sociales clasificatorias. Es necesario tener presente que cada sujeto es lo que está siendo en el momento, pero no será toda la vida lo que está siendo. Tal como afirma Freire (2003), *“cada uno es un proceso y un proyecto y no un destino”* (p. 47).

Muchas veces se suelen escuchar comentarios como: “ay este es un dolor de cabeza”, “este es fatal, si se muda es una tranquilidad porque se cambia de escuela”, “hoy faltó fulanito, vamos a estar más tranquilas”. A través de estos comentarios se logra evidenciar la intencionalidad de eliminar la presencia del otro junto con su alteridad firme y

las relaciones de alteridad que se puedan llegar a dar. En este sentido, Skliar (2002) se propone reflexionar sobre: “¿y si el otro no estuviera ahí?” (p. 11). ¿Cómo sería nuestra presencia en el aula?, ¿cómo qué repercute la ausencia del otro en mí?, ¿verdaderamente estaríamos más tranquilas con su ausencia o estaríamos negando una realidad que existe y que tiene mucho para dar? En este sentido Pérez de Lara (en Skliar, 2002) afirma que “*si el otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana*” (p. 11). Esto es porque el ser humano necesita del otro para conocerse a sí mismo, pensarse y pensarnos en conjunto. A través del reconocimiento del otro es que se abren la palabra, las vías del diálogo y la interrogación. Tal como afirma Skliar (2008), “*en la alteridad está la posibilidad de encontrarse con el otro, de iniciar el camino de un diálogo (...)*” (p. 85) y así recibirlo.

En ese recibimiento, en ese encuentro con el otro es que nuestra identidad se ve conmovida, interpelada y modificada. Considero de suma relevancia el volver a mirar con atención aquellas alteridades consideradas “problemáticas”, “conflictivas”, “desafiantes” y “delictivas”; se trata de volver a observar aquello considerado como conocido teniendo una opinión definitiva para así dirigirnos hacia lo profundo de los rostros, de los gestos, de los cuerpos, las verdaderas actitudes y sus inquietudes.

Haciendo eco de las palabras de Toscano y Molina (2010), resulta importante destacar que en los comentarios de las maestras se ve reflejado cierto malestar hacia este tipo de situaciones, situaciones que salen de lo cotidiano y que irrumpen a la luz de la realidad escolar modificando el rumbo esperado. Las ideas que funcionan como representantes de este malestar se erigen a partir de ideologías socialmente establecidas pertenecientes al discurso dominante actual. Socialmente se establecen parámetros de segregación social que quedan impregnados en el subconsciente de los sujetos, dichos parámetros salen a la luz y se evidencian no solo con actitudes, sino también con ideas, gestos y palabras. Es decir, la posición enunciativa que las maestras tomen se verá reflejada no solo en la manera de analizar y entender la situación, sino también en la manera en la que ellas actúen ante ella.

En la escena a analizar nos encontramos con diferentes tipos de maestras y posturas: por un lado tenemos maestras atravesadas por una lógica social e institucional regida por el “*todo o nada*” (Toscano y Molina, 2010, párr. 12); es decir una lógica que evidencia un rechazo a todas aquellas manifestaciones subjetivas que están fuera de lo normal o esperado dentro de una institución escolar que tiende a calificar a los niños como “ineducables” cuando estos muestran una figura desafiante, agresiva e incontrolable. En

este sentido, Skliar (2002) plantea la idea de tomar esas alteridades “desafiantes”, “agresivas” e “incontrolables” y realizar una lectura crítica sobre ellas.

Entiendo que cuando alguien (o algo) irrumpe a la luz de la realidad escolar y se sale de los parámetros esperados, comienza a ser catalogado como “anormal” bajo una ideología que responde a cierto tipo específico de sujeto. Siempre está la existencia de un otro, siempre hay un otro. Muchas veces este es sometido a un ideal que pretende “completar” al otro (como si el otro no fuera suficiente, como si no estuviera “completo”), perfeccionarlo, corregirlo y normalizarlo. Cuando un sujeto otro no responde a esta idealización emergen las categorías, clasificaciones, rotulados y etiquetas; esto como resultado de un cuerpo que se agita y no responde a lo esperado. En este sentido, considero de suma relevancia brindar atención a esas subjetividades consideradas caprichosas; recibirlas y reflexionar acerca del por qué de esas alteridades desafiantes. ¿Qué detonante habrá sido el que repercutió en el desborde de Jonathan?

Se necesita volver a mirar aquello que percibimos como “conflictivo”, “desafiante” y “problemático”. *“Volver a mirar bien en el sentido de percibir, con perplejidad, como ese otro fue producido, gobernado, inventado y traducido”* (Skliar, 2002, p. 115). Considero de suma importancia comenzar a reflexionar acerca de lo que entendemos como normal y por qué es considerado normal para así pensar sobre lo “anormal”. Por ejemplo, cuando Jonathan irrumpe con la muestra del día del libro, manifiesta su enojo y cambia el rumbo de la jornada se presenta un enfrentamiento entre diferentes esferas: lo esperado, lo planificado, lo “normal” vs. lo inesperado, lo desafiante, lo adverso y “anormal”. En este sentido, se me vienen a la mente las palabras de Zelmanovich (2003) cuando plantea la noción del niño como subjetividad en proceso de construcción. Si pensar en un niño es pensar en una subjetividad en proceso continuo de construcción, su destino no está dado y los rótulos no hacen más que perturbar su proceso; es por esto que, siguiendo los lineamientos de Zelmanovich (2003), entiendo que es de suma importancia el poner por delante la vulnerabilidad del niño ante toda lógica institucional y social (por más difícil que sea) y reconocer que el aparato psíquico del niño se encuentra en desarrollo.

Siguiendo estos argumentos considero que la responsabilidad de la maestra radica en su papel de mediadora entendiendo que esta mediación muchas veces actúa como amortiguadora y cable a tierra en determinados momentos. En esa mediación de la que habla Zelmanovich (2003), se pone en juego la noción de responsabilidad, cuidado del otro y hospitalidad ya que *“entendemos por cuidado del otro el cuidado como un sinónimo de atención, de responsabilidad en torno de las relaciones de alteridad”* (Skliar, 2008, p. 21). En esa atención y sentido de responsabilidad que recae en los hombros de todos los adultos

que formamos parte de la institución escolar emerge el gesto hospitalario. Ese gesto que trata de recibir al otro sin importar cuán fuerte sea su alteridad, permitiéndole la entrada con sus bagajes, emociones y sensibilidades; aceptándolo tal cual es. Para esto la mirada perpleja nos va a permitir comprender el por qué de esas subjetividades, el por qué de las actitudes violentas de Jonathan, de sus gestos y miradas.

Volver a mirar bien lleva consigo la interpelación de nuestra identidad, de nuestra mirada, de nuestra memoria, de nuestras palabras, generando así *“un nuevo territorio de espacialidades y temporalidades”* (Skliar, 2002, p. 116). Cuando un sujeto otro no responde a lo establecido o esperando, este está expresando resistencia a los procesos que son propios de la normalización y yendo en contra de toda instancia homogeneizadora (Brignoni, 2015). Se trata de repensar sobre qué entendemos por alteridad, qué lugar le damos al sujeto otro y a las relaciones de alteridad: ¿cómo actuamos ante ellas?

Por otro lado, en la situación a analizar nos encontramos con una maestra atravesada por su dimensión subjetiva, cargada de intencionalidades y bagajes como maestra comunitaria que permiten que actúe ante la situación prestando una oreja, dispuesta a la escucha, al diálogo e intercambio, permitiendo construir significados, desahogos, reflexiones y un clima de calma que irrumpe con el ambiente de enojo y frustración. El gesto de la maestra de acercarse, el referirse al niño como Jona y no como Jonathan, su tono de voz dulce y su inclinación corporal tendiente al abrazo contenedor denotan un gesto hospitalario. Se destaca un sentido pedagógico de la hospitalidad ya que se logran observar *“algunas disposiciones, gestos y tonalidades que orientan la práctica del acogimiento en el oficio de educar”* (Gómez.Ramos, 2021, p. 5). Hospitalidad en el sentido de dar la posibilidad de expresar, de exteriorizar sus enojos, de sentir que tiene un lugar seguro y una persona que lo escucha.

Entiendo que cuando un niño se muestra en un plan violento o destructivo emerge consigo la práctica del cuidado, el cuidado de un sujeto integral que no es solo cuerpo, que no es mero receptor pasivo de conocimientos. Considero de suma relevancia mencionar que Julia (la maestra que decide acercarse a Jonathan para hablar cuyo nombre es ficticio) en su rol como maestra y maestra comunitaria denota un posicionamiento de compromiso en donde se deja interpelar por el dolor ajeno e invita al niño al encuentro para dar lugar a habitar el espacio con todo y su alteridad; entendiendo el cuidado del otro como parte del cuidado de todos. Con relación a esto, Noddings (2009) expresa que *“el servicio comunitario debe ser tomado en serio como una oportunidad de practicar el cuidado”* (p. 51). En este sentido entiendo la actitud de Julia como accionar de *“recepción de sufrimiento y ocasión de amparo y aliento”* (Gómez-Ramos, 2021, p. 9) a partir del cual la maestra recibe al niño a

través de un gesto hospitalario que los engloba a ambos en una relación responsable de cuidado.

El hecho de que Julia sea maestra comunitaria no es ajeno a su manera de actuar ante diversas situaciones. Desde el punto de vista comunitario los docentes se vinculan con los niños y las familias a partir del contexto y de sus realidades, habilitando un encuentro que genera en los niños un sentimiento de confianza y seguridad. Jonathan es uno de los niños que forma parte del Programa de Maestros Comunitarios y Julia es una de las maestras que visita el barrio y comparte tiempo con él. Quizá es por ese motivo que el niño tiene tan presente y respeta tanto a Julia. La alteridad de Jonathan frente a la maestra se atenúa, se sensibiliza, se conmueve. Evidencia destacable para lograr comprender el gran valor pedagógico del cuidado, del recibimiento y la hospitalidad. ¿Por qué dejar solo en manos de los maestros comunitarios tal gesto de atención?

En efecto, el haber vivido la situación, saber que Julia es mi maestra adscriptora, verla en su rol de mediadora y observar cómo Jonathan responde a ella; despertaron en mí sentimientos de respeto hacia la maestra, confusión y empatía hacia el niño e incertidumbre al preguntarme cómo yo hubiera actuado. Varias veces me he querido acercar a Jonathan ya que suelo querer establecer cierto vínculo con los niños de la institución para que ellos puedan acudir a mí en caso de que así lo sientan. Pero con Jonathan es difícil, no suele abrirse con cualquier persona, no demuestra y se presenta hermético con la mayoría de los adultos de la escuela. ¿Tal vez su realidad lo lleva a ser desconfiado?, ¿qué bagajes carga en su mochila como para no confiar? Entonces me cuestiono mi lugar ¿qué haría yo si Julia no estaba en ese momento?, ¿actuaría o esperaría a que llegara la directora?, ¿cómo respondería Jonathan si actuó?, mi temor de ese momento era que el niño no entendiera mi intención y empeore todo.

También hay maestras que no actuaron, no opinaron, no comentaron; pero de todas maneras sí evidenciaron una postura. Siguiendo estos lineamientos, Southwell y Vassiliades (2014) abordan la categoría de posición docente y argumentan que esta se ve estrechamente relacionada con las identidades sociales en donde la noción de sujeto que se tenga será un determinante al momento de analizar, accionar y dialogar. Ciertamente es lo que mencionan los autores al evidenciar que las maestras construyen sus posicionamientos docentes a lo largo de escenarios de desigualdad social que irrumpen a la luz de la realidad escolar, por lo tanto se entiende que la idea de posicionamiento docente se presenta bajo las premisas del relacionamiento con la cultura y con los otros.

Según Southwell y Vassiliades (2014), la formación de una posición docente necesita sensibilidad y la predisposición de la docente para dejarse interpelar por la

situaciones que se lleguen a presentar. No obstante esto no es tan fácil como parece; esas maestras que no accionaron ni emitieron palabras sobre Jonathan ¿se dejaron interpelar por la situación? El hecho de que no actuaran no quiere decir que no haya ocurrido algo en sí mismas. Yo no accioné y sin embargo la experiencia vivida con Jonathan fue algo que me interpeló y prefiguró mi vínculo con el niño. Tal como afirma Larrosa (2009), “(...) *la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición*” (párr. 33). Es la experiencia la que (ubicada en determinado contexto) pasa, nos interpela, nos expone y modifica; el cómo reaccionar ante una experiencia va a depender de cada sujeto que la viva, ya que el sujeto de experiencia es un sujeto singular que se abre a ella desde su propia singularidad, bagaje e historia. Nunca dos sujetos vivirán, sentirán y actuarán de la misma manera ante la misma situación; es por esto que ante la misma experiencia analizada nos encontramos con diferentes tipos de maestras y posicionamientos docentes, porque cada maestra es también un sujeto, y por lo tanto, cargado de subjetividad.

La diversidad de posiciones docentes que se encuentran en la situación a analizar radica en que si bien la dimensión vínculo/afectiva es sumamente importante, en esta concepción la dimensión ético-política tiene una gran importancia desde el entendimiento de la reflexión, participación, subjetividad y pluralidad. Las posiciones docentes se ven atravesadas por múltiples factores y dimensiones, entre ellas la diversas identidades con sus respectivos bagajes, creencias, generaciones y relacionamientos. Como consecuencia de esto es imposible establecer una categoría fija y homogénea de posición docente ya que siempre actuarán pluralidades, subjetividades, contextos y relaciones. En este sentido, Freire (2003) plantea que “*la politicidad es inherente a la práctica educativa*” (p. 42). Esto quiere decir que el posicionamiento docente no es neutro, en él se ponen en juego los bagajes, los sueños y las subjetividades que llevan a una maestra a ser quien es.

Entiendo que la docente no deja de ser un individuo por ser maestra, no deja de ser una mujer por ser maestra; con relación a esto Alliaud y Antelo (2011) evidencian el vínculo presente entre el ámbito educativo con la idea dominante de la modelo maestra como aquella docente con buenos modales, correcta y bien educada. Se menciona que antes (y a mí entender aún ocurre) se creía que las maestras debían actuar de determinada forma tanto dentro como fuera de la escuela. Considero que esto no debería de ser así, la docente es maestra, pero también es mujer, es persona y es sujeto; y como tal cada maestra presenta una subjetividad que influirá en su rol como mujer maestra, en su manera de dejarse (o no) interpelar ante diferentes situaciones, en su accionar y en su enseñanza. Se trata de no cuestionar sin antes reflexionar sobre aquellas maestras que en la superficie de nuestra mirada no actuaron ni emitieron palabra. Tiene que ver con pensar y posicionarnos

desde diferentes perspectivas, ángulos y posturas para permitirnos un mejor entendimiento sobre la situación.

Luego de la experiencia narrada, varias familias molestas se acercaron a la directora exigiendo el cambio de turno de Jonathan. Ante el pedido de los padres ella resolvió tranquilizar las aguas, escuchar e intercambiar posturas y diálogos con la intención de que el enojo no cegara a las familias. La molestia de los adultos y la exigencia hacia la directora evidencian una construcción social que responde a lo que se espera que un niño haga dentro de una institución escolar olvidando la dimensión subjetiva de cada sujeto. No obstante, la postura de la directora evidencia una clara mediación entre las familias y la situación del niño “problemático”. Tomó distancia con la realidad anárquica vivida, dialogó con las familias, con otros y demostró convicción basada en la idea de Democracia y de convivir en un mismo espacio, entendiendo las alteraciones y percances que pueden ocurrir teniendo en cuenta la dimensión subjetiva de cada sujeto.

En este sentido Skliar (2017) plantea la noción de “*estar juntos*” (p. 75). Se trata de observar con atención lo que ocurre en la cotidianeidad para así entender no solo los aspectos armónicos del encuentro con otros, sino también aquellos desencuentros, asperezas y diferentes sensibilidades. Es en este sentido en el que actuó la directora; en términos de estar juntos, de democracia, de convivencia, porque tal como afirma Skliar (2017) “*no se trata solo de contigüidad o continuidad entre personas sino también de fricciones, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos*” (p. 76). Se trata de atender al otro y dejarse vibrar por su presencia con todo lo que ello conlleva. Skliar (2017), haciendo eco de las palabras de Jean-Luc Nancy, plantea que la noción de estar juntos implica afectividad. Afectividad en términos de afectar al otro y dejarse afectar, generar espacios de escucha, conversación y atención. En este sentido, es que pude detectar en la directora un gesto de afectividad ya que esta logró verse afectada por la situación, pensarla, entenderla y, a partir de allí, conversar con el niño y con las familias habilitando espacios de escucha mutua y de reflexión. ¿Qué ocurriría si la directora hubiera tomado la decisión de cambiar de turno a Jonathan?, ¿dejaría su fuerte alteridad?, ¿acaso el niño desaparecería?, ¿contribuiría a que Jona responda a la norma? Entiendo que la norma no debe ser entendida como algo estático; sino que es un concepto que se aloja entre luces y sombras ya que muchas veces contribuye a la clasificación negativa de aquello que no se encuentra en su “rango normalizador”. ¿Dónde está ese otro que no pertenece al “rango normalizador”?, ¿ese otro que desafía la norma?, ¿qué lugar le estamos dando? Considero que el otro siempre está. Allí está el otro; en los recreos, en los horarios de entrada y salida, en los salones, en la palabra, en las relaciones de alteridad.

Siguiendo estos lineamientos, considero oportuno parafrasear a Zelmanovich (2003) quien plantea la noción de escuela como espacio que debería dar lugar a la construcción de la subjetividad e identidad de los niños a través de la medicación y convicción de que las maestras y las escuelas tenemos algo para dar.

Reflexiones finales

A comienzos del presente año nos dio la bienvenida al curso de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente una profesora que yo ya conocía porque había sido mi docente en Pedagogía II en el año 2020. Al momento de explicarnos de qué se trataba la materia y cómo esta iba a transcurrir en el año, un sentimiento de incertidumbre se apoderó de mí. La idea era abordar una temática vivida en los años de práctica docente que reflejara una inquietud en nosotras para así trabajarla desde diferentes aspectos, analizarla y reflexionarla. Pero ¿qué aspecto de la práctica educativa me inquietaba hasta el nivel de abordarlo en el trabajo final de mi carrera?

Al comienzo me sentía perdida. Me interesaba mucho abordar un aspecto relacionado con el rol de la mujer maestra pero no sabía cómo. Para sumarle un poco más de presión a mi incertidumbre e indecisión, la profesora tuvo que dejar el curso por motivos personales y cambiamos de profesor. Si bien habían lineamientos compartidos entre colegas, para mí era como comenzar de cero y la pregunta que repercutía en mi mente constantemente era: ¿llegaré a tiempo?

Ese comenzar de cero jugó a mi favor, con el correr de las clases los nervios iban disminuyendo y mis ideas iban esclareciendo. Transcurridas las primeras semanas de práctica en una escuela de contexto socio-económico vulnerable me surgió otra posible temática a abordar: el desamparo y la vulnerabilidad. Con la acertada ayuda del tutor fui buscando intersecciones y puntos en común que vincularan el rol de la mujer maestra ante situaciones de vulnerabilidad, desamparo y descuido. Se trató de desdibujar temáticas preestablecidas para llegar a un aspecto que resultara de mi verdadero interés. Fue ahí cuando me enfrenté al tema que me deslumbraría: la docencia, el vínculo educativo y su dimensión del cuidado. ¿Hasta qué punto la maestra solamente enseña? y ¿hasta qué punto la maestra cuida?, ¿si cuida no enseña? y ¿si enseña no cuida?

A partir de lo que observaba y sentía en la práctica logré detectar gestos, miradas y actitudes de los niños que despertaban interés en mí. Al comienzo de la carrera ya te van preparando para la práctica de 4º y te dicen que hay varias situaciones difíciles y que tenés que estar preparada para saber afrontarlas. Una cosa es que te lo cuenten y otra, muy distinta, es verlo. Vivir la realidad de mis alumnos, sentir y ser consciente de las situaciones de vulnerabilidad que irrumpen en las escuelas me abrió los ojos en varios aspectos; cada una de las situaciones irrumpió e interpeló mi identidad, transformándola, conmoviendo mi

pensamiento, cuestionando mi rol, prefigurando mis vínculos y dejándome totalmente expuesta a la sensibilidad (Larrosa, 2009). Esto generó una introspección y de ella surgieron varias preguntas que, para el tratamiento de estas, necesitaba teoría que amparara mi pensamiento.

En este sentido, realicé una búsqueda de referencias bibliográficas pertinentes y seguras. Búsqueda que no hubiera sido del todo posible sin la ayuda del tutor y sus consejos que me ayudaban a comprender diferentes perspectivas para así articular pensamiento, experiencias y teoría. La constancia de leer, escribir, preguntarme, volver a leer y volver a escribir fue un desafío muy grande; varios sentimientos se apoderaban de mí a lo largo de las lecturas que despertaban cada vez más interés en seguir reflexionando.

Con relación a las experiencias elegidas para el análisis pedagógico, quiero destacar que fue una tarea difícil saber cuál de todas narrar ya que experimenté varias situaciones que contemplaban el desamparo, la vulnerabilidad y el descuido que permitían diferentes análisis que se relacionaban con el valor pedagógico del cuidado.

Si bien las tres experiencias que decidí narrar presentan diferentes tintes vinculándose a diferentes aspectos, todas ellas presentan un eje vertebrador en común: la implicancia del cuidado en los vínculos educativos, la labor docente y su valor. Considero oportuno expresar ciertas reflexiones que ahondan en lo que respecta a cada una de las situaciones analizadas. En primer lugar, cabe destacar la importancia del recibimiento y cuidado del otro en las aulas, invitarlo a habitar el espacio y entender cada una de las alteridades que se pueden llegar a presentar para propiciar un aprendizaje verdaderamente integral. Es por este motivo que considero de suma importancia el rol de un docente consciente de cada una de las realidades que habitan el aula y que aborde las alteridades desde el lugar de la oportunidad y no desde el borramiento.

En segundo lugar, me gustaría mencionar que muchas veces ponemos en práctica gestos que son propios del cuidado del otro; gestos que reflejan la verdadera esencia de la educación, pero que los tenemos tan integrados que no nos damos cuenta ni reflexionamos sobre ellos. La supuesta dicotomía entre enseñanza y cuidado (Alliaud y Antelo, 2011) es una división de pensamientos que radica en el imaginario social y el pensamiento dominante, pero que a la luz de la realidad escolar puede quedar en el olvido ya que es ella la que demanda otras prioridades. Ciertamente es que, una vez dentro del sistema, quizá es más difícil el poder abordar todos y cada uno de los aspectos del cuidado; pero creo que este es uno de los desafíos que tenemos las docentes. Considero que la asistencia y la hospitalidad hacia el otro forma parte de la enseñanza y que es una de las mejores prácticas para realizar trabajo civilizador (Skliar, 2008).

Cabe destacar que es esperable que se presenten situaciones de rigidez en la cotidianidad escolar ya que estas son parte del relacionamiento entre sujetos y que, como

respuesta a ellas, es importante su atención. Esto no quiere decir que debemos dejar de lado u olvidar otro aspecto que pertenece al vínculo educativo: la transmisión del saber. Se trata de articular enseñanza y asistencia para dirigirnos a una educación integral. Las prácticas de enseñanza se encuentran estrechamente vinculadas con las prácticas de asistencia, ya que la manera en la que enseñamos y nos referimos al sujeto que aprende determina nuestras prácticas de cuidado y el reconocimiento del otro que tenemos enfrente. Considero que ambas prácticas se presentan como una sola, se necesitan mutuamente y deben coexistir en las aulas ya que entiendo que la educación implica enseñanza y cuidado. Pensar la intervención docente desde este lugar implica considerar la presencia de un vínculo educativo basado en el acompañamiento, el respeto, la afectividad y la atención, brindando seguridad y confianza en el niño para que este logre llevar a cabo su proceso de aprendizaje. Para esto es necesario llevar a cabo una enseñanza global e integral que habilite espacios de democracia, de reflexión y de comunicación asertiva cuya transmisión del saber no se realice desde la autoridad al subordinado, sino desde el intercambio y la oportunidad.

En tercer lugar, me gustaría enfatizar en la importancia de la intervención docente. El caso de la última experiencia narrada con la mediación de Julia hacia Jonathan, o la conversación y el momento compartido con Kevin, o el acompañamiento de la maestra hacia Manuel remiten a espacios de amparo y cuidado que habilitan el desahogo, el encuentro, el abrazo y la escucha. Tal como afirma Zelmanovich (2003), debemos de ser conscientes de la responsabilidad como mediadores que tenemos todos y cada uno de los adultos que somos parte de la institución escolar, para generar una pantalla protectora y amparar a aquellos que muchas veces dependen de nosotras.

En las tres escenas analizadas se logra detectar la presencia de una realidad cruda y despiadada que los niños expresan y dejan en evidencia a través de actitudes violentas, conflictivas y desinteresadas. Entiendo que las infancias no tienen otra manera de expresar sus conflictos sino es a través del cuerpo, de miradas, de gestos; porque tal como afirma Brignoni (2015) *“cuando un cuerpo se agita (...) nos muestra que está habitado por la presencia de un real que no se someterá fácilmente al referente ni dará su consentimiento sin un rodeo”* (párr. 36). En este sentido, entiendo que a los adultos que conformamos la institución escolar nos cabe la responsabilidad de atender a esos cuerpos agitados y no ignorarlos.

Esa realidad cruda y despiadada se encuentra en el marco de situaciones de desamparo y vulnerabilidad que, muchas veces, llevan a los niños a actuar de la manera en que lo hacen; considero que es una manera de decir: “¡Hey! acá estoy. Préstame atención”. Esa atención que muchas veces no es brindada en los hogares por infinidad de razones. Es por esto que considero indispensable la presencia de docentes capaces de reconocer las

situaciones de vulnerabilidad y que logren, a través de la mediación, poner en práctica la noción de velamiento planteada por Zelmanovich (2003) como pantalla de amparo ante esa realidad.

En función a cuál es el valor pedagógico del cuidado y del recibimiento del otro y cómo este incide en nuestras prácticas educativas, entiendo que el resultado de poner en práctica gestos que habiliten el reconocimiento y, junto con él, el recibimiento del otro influyen de manera positiva en los procesos cognitivos de aprendizaje que llevan a cabo los niños. Esto se debe a que *“uno aprende más y mejor cuando se siente ayudado, escuchado y contemplado en sus diferencias y en sus singulares modos y tiempos de aprendizaje.”* (Gómez-Ramos, 2021, p. 22). Para que esto se logre es sumamente importante que el espacio que habitamos, nuestra aula, sea un lugar democrático en donde prime el reconocimiento de las alteridades, el respeto, el recibimiento y el amparo.

Un docente que habilite espacios de escucha, diálogo, intercambio y recibimiento brinda la oportunidad de que en las mayores adversidades surjan las mejores posibilidades. El encuentro con otros no siempre, casi nunca me atrevería a decirlo, es armónico, liso y calmado. Esto se debe a que la subjetividad de cada individuo forma parte de las redes vinculares que establecemos como los sujetos sociales que somos. Si todos pensáramos y actuáramos igual ¿qué sentido tendría el encuentro con otros? Se trata de contemplar las asperezas, las diferencias, los desencuentros y las sensibilidades, potenciar cada encuentro y hacer de ellos momentos de oportunidad.

A modo de conclusión, me gustaría enfatizar en la noción del cuidado del otro y de la pedagogía hospitalaria como aspectos indispensables en la educación de sujetos integrales. Para esto es sumamente necesario que el docente tome un rol consciente y reflexivo, dispuesto al encuentro, al cuestionamiento y a la interpelación. Pensar en las alteridades como inquietudes, como aquello que nos interpela y trasciende nuestra identidad; no como un problema. Se trata de percibir al otro, entender sus alteridades, habilitar relaciones de alteridad, preocuparse y atender a aquellos cuerpos agitados que no demandan más que atención y cuidados. Esto implica un desplazamiento de nuestra mirada y pensar sobre lo cercano en el marco de la sensibilidad y el descubrimiento. Tal vez, y solo tal vez *“la educación no sea otra cosa que el saberse reconocido por el otro, el encontrar las sendas de un diálogo en el que se abren las puertas de la interrogación”* (Skliar, 2008, p. 32).

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antello, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Balbi, C. y Serravalle, L. (2014). *La estructura de la palabra en psicoanálisis*. Clase 4. Seminario I en Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO Argentina.
- Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Brignoni, S. (2015). Acerca de los cuerpos. *El orden simbólico, la educación y los cuerpos en la época*. Clase 10 (virtual) en Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 2. FLACSO Argentina.
- Cortina, A. (1998) *Hasta un pueblo de demonios. Ética de los ciudadanos, no estatal*. Plaza de edición: ES.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos . *Revista Docencia.*, 60 - 66.
- Gómez-Ramos, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 - 24.
- Guariglia, O. (2011). Teorías deontológicas: I. La ética kantiana. En O. G. Vidiella, *Breviario de ética* (págs. 97 - 115). Buenos Aires: Edhasa.
- Kortanje, M. (2009). Reseña de "La Hospitalidad" de Jacques Derrida. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Larrosa, J. y Pérez N. (1997) *Imágenes del Otro*. Barcelona: Editorial Virus.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: FLACSO y Homo Sapiens Ediciones.
- Luisi, L. (1922). El problema de la educación en nuestro ambiente. En L. Luisi, *Ideas sobre educación*. (págs. 19 - 22). Montevideo.

- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editores.
- Reyes, R. (1970). *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo: Editorial Alfa S.A.
- Serra, M. S. (2007). Pedagogía y metamorfosis las formas de lo escolar en la atención de los contextos específicos. En G. D. Ricardo Baquero, *Las formas de lo escolar*. (págs. 10 - 15). Buenos Aires: Del Estante.
- Silva, D. y Amarrillo, M (2017). *La educación social como antidesestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez*.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Argentina: Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología .
- Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Southwell, M y Vassiliades, AM. S. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI.*, 1 - 24.
- Tizio, H. (2003). *Reivindicar el vínculo educativo. aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Toscano, A. y Molina, Y (2010). *La era de la apatía: formas del malestar en la escuela*.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, 177 - 197.
- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*.