



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



## **Análisis Pedagógico de la Práctica Docente**

Ensayo pedagógico para defender el título de Maestra en Educación Primaria

# **Dejar(se) afectar**

**La necesidad de redefinir el vínculo maestra-estudiante**



**Martina Telleri Gol**

Tutora: Gabriela Ferreira  
Institutos Normales de Montevideo  
Diciembre 2023

## Índice

<b>Resumen/Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Fundamentación</b>	<b>4</b>
<b>Desarrollo</b>	<b>9</b>
Introducción	9
<b>Primera parte: Una posible aproximación a los vínculos y las relaciones pedagógicas</b>	<b>10</b>
¿Qué hay entre nos(otros)?	10
Otra forma de concebir los vínculos	13
¿Escuela desvinculada?	16
<b>Segunda parte: Las maestras resisten, pero ¿a qué?</b>	<b>19</b>
¿El afecto nos afecta?	19
Autoridad pedagógica vs. autoritarismo	23
Saberes que afectan	29
<b>Tercera parte: Ya sabe lo que quiere, lo va a sembrar</b>	<b>34</b>
La necesidad de dejarse afectar y reivindicar el cuidado	34
Lo que (me) queda por cuidar...	39
<b>Reflexiones finales</b>	<b>42</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>47</b>

---

<sup>1</sup> La ilustración de la carátula pertenece a Eneko Las Heras, cuyo título y fecha no pude recuperar. Ilustración recuperada de: <https://www.pinterest.es/pin/365636063502130219/>

**Resumen:** El presente ensayo toma como eje central los vínculos entre los niños y las niñas y la maestra para desentramar una serie de problemáticas presentes en las escuelas que tienen que ver con el lugar que ocupamos como docentes y cómo ello repercute en el establecimiento de vínculos y en el desenvolvimiento de las personas. Mediante una recorrida por diferentes autores y autoras, y en relación con experiencias vivenciadas en la práctica docente, se trabaja en torno a tres ejes: nuestro vínculo con nosotras mismas como mujeres maestras, el vínculo con las y los estudiantes, y nuestra relación con el saber. Desde una perspectiva que toma las pedagogías feministas, decoloniales y del cuidado como norte para desarrollar este análisis se busca romper con ideas que naturalizamos y aprendemos a lo largo de nuestra formación, tanto con el objetivo de mejorar los vínculos con los/as actores/as de la comunidad educativa y favorecer el desarrollo de los niños y las niñas, así como también para revalorizar nuestro ser y hacer en la escuela.

**Abstract:** This essay centers on the relationships between children and their teacher to unravel a series of issues present in schools related to the role we occupy as educators and how this impacts the establishment of relationships and the development of individuals. By exploring various authors and their works, and in relation to experiences lived in teaching practice, the essay focuses on three main areas: our relationship with ourselves as women and teachers, our relationship with students, and our relationship with knowledge. Adopting a perspective informed by feminist, decolonial, and care pedagogies, this analysis seeks to challenge ideas that we have naturalized and learned throughout our training. The goal is both to improve relationships with members of the educational community and to enhance the development of children, as well as to revalue our role and practice within the school.

**Palabras clave:** Afecto, deshumanización, opresión, pedagogía del cuidado, vínculo.

## Fundamentación

*El amor es un acto de valentía,  
nunca de temor;  
el amor es compromiso con los hombres.  
Dondequiera exista un hombre oprimido,  
el acto de amor  
radica en comprometerse con su causa.  
La causa de su liberación.  
Este compromiso,  
por su carácter amoroso,  
es dialógico.*

Paulo Freire (2005)

A lo largo de mi vida siempre me caractericé por prestar especial atención a mis vínculos y a cómo se desarrollaban, entendiéndolos como la posibilidad de que sean un lugar o espacio en el que encontremos lo necesario para crecer y desarrollarnos. En este sentido, mi idea es poder generar espacios en los que las personas se sientan cómodas, seguras, felices, acompañadas, logrando una evolución que se sustente en el respeto, la escucha atenta y la convivencia con ese otro que es diferente a mí.

Cuando comencé la carrera, fue inevitable que la relevancia que le daba a los vínculos se trasladara al ámbito educativo; en mis primeras experiencias en la práctica docente, observé la relación diaria con los niños y las niñas y constaté cómo las maestras ponían cierta resistencia y distancia frente a algunos/as estudiantes, únicamente con la justificación de que eran aquellos/as “con mala conducta”, “difíciles” o “inquietos/as”.

Respecto a esto, también pude reparar en cómo el personal docente y no docente lleva a cabo prácticas que silencian, inmovilizan y reprimen a los niños y las niñas, disfrazándolas como una manera de fomentar y trabajar la convivencia y la gestión de los sentimientos dentro de la escuela; encuentro que el disciplinamiento de los niños y las niñas es un rasgo que ha caracterizado a la educación a lo largo de la historia y que actualmente la transformación educativa lo aprovecha con el objetivo de que sirvan de forma más productiva al sistema y al mercado. Esta forma de enseñanza moral y de vincularse con las y los estudiantes se desarrolla de manera violenta, autoritaria y fundada en el destrato y la sumisión, lo que los/as ubica en una posición de oprimidos.

A medida que fui pasando por diferentes clases y fui involucrándome cada vez más en los diversos espacios de la escuela, pude reconocer cómo el vínculo pedagógico entre la maestra y los y las estudiantes es sumamente importante y puede y debe ser concebido como un factor clave en el crecimiento individual de niños y niñas, ya que también repercute en su desenvolvimiento en la comunidad. Por este motivo, el presente ensayo gira en torno al problema de cómo un mal vínculo (o uno inexistente) con la maestra condiciona a los alumnos y las alumnas no sólo a la hora de trabajar con lo establecido curricularmente, sino que también repercute de forma negativa en el establecimiento de vínculos más allá de los límites de la escuela, en su desarrollo integral y en su inserción y participación crítica en la sociedad.

En ese contexto, pude percibir cómo la dinámica de la escuela se ve modificada como consecuencia de la resistencia, las tensiones y la dificultad a la hora de establecer vínculos, lo que trae como resultado aulas carentes de respeto, dialogicidad, emoción, curiosidad, deseo y conciencia crítica. Por esto, creo que ignorar, castigar y humillar a los niños y las niñas acentúa la distancia entre ambos actores educativos, lo que genera un clima nada propicio para el trabajo en el aula y que no logra potenciarlos/as. Del mismo modo, soy consciente de que ser indiferentes y hacer como si no pasara nada no hace desaparecer ni soluciona las conductas, los problemas y lo que sienten los alumnos y las alumnas.

Una de las razones por las que considero que esto sucede radica en el desgaste y el agotamiento que genera nuestra labor. Nuestra profesión es desvalorizada constantemente a nivel social, a tal punto que personas ajenas a las escuelas y al ámbito educativo cuestionan nuestras decisiones, nuestras formas de ser y enseñar, llegando incluso a “crucificarnos” por las medidas sindicales que tomamos. Sumado a esto, no es menor el hecho de que en su mayoría, quienes desarrollamos esta tarea somos mujeres, por lo tanto somos aún más señaladas y enjuiciadas por nuestra politicidad indebida y por la ilegitimidad de nuestros saberes y experiencias.

Mi interés se focaliza en las escuelas A.PR.EN.DER, ya que de por sí las y los estudiantes se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad. Por consiguiente, la escuela no debería profundizar en el aislamiento y la violencia en el ámbito vincular, sino que por el contrario su tarea es ocuparse del bienestar de todos y todas, sin importar el lugar del que provienen. Mi objetivo mediante este ensayo no es adjudicar a la escuela un rol asistencial, sino reivindicar, tal y como lo expresó

Jerome Bruner, que el aprendizaje —y por ende la escuela— es por excelencia un espacio vincular y vivencial, donde las diferentes experiencias del sujeto, en los distintos contextos, generan horizontes de posibilidad.

Frente a esta situación, considero fundamental tener presente el papel que juega la escuela como espacio social por excelencia, ya que como lo desarrolla Bourdieu en su obra “Capital cultural, escuela y espacio social”, a través de diversos mecanismos “(...) la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (1998, p. 51), lo que permite afirmar que la escuela opera como reproductora de las desigualdades sociales. En cuanto a esto, las maestras son grandes referentes dentro de la institución educativa, y muchas veces son las únicas que sostienen el interés y la relación con los alumnos y las alumnas, por lo tanto, es imprescindible tener presente cuán importante es el vínculo con ellos/as, ya que puede ser determinante en sus vidas y en la forma en que se perciben.

En ese marco, la maestra actúa como mediadora en los procesos encargados de inculcar y transmitir la cultura, pero los y las estudiantes están en un lugar pasivo pues la escuela no considera que en ella conviven niños y niñas con diferentes capitales culturales y habitus<sup>2</sup>, que son producto de su diversidad de origen. Se discriminan ciertas disposiciones y dominan unas sobre otras, lo que trae como consecuencia una inmensa desigualdad. A partir de estas prácticas, las y los estudiantes no establecen un buen vínculo consigo mismos/as, puesto que su subjetividad es juzgada, invisibilizada y descartada, lo que genera una idea de no saber, de no ser capaces, de no valer lo suficiente.

Sobre esto, en su libro “Pedagogía del oprimido”, Paulo Freire sostiene que cuando las y los docentes tratamos con seres humanos tenemos la posibilidad de humanizarlos o deshumanizarlos (2005). Este último término está fuertemente vinculado con el sometimiento y la dominación, ya que mediante la educación bancaria, el poder de acción y creación de los educandos es inhibido. En este tipo de educación, el educando no sabe, no piensa, escucha, es disciplinado y obedece; aquí el pensar se presenta como algo peligroso. Incluso, las y los educandos llegan a convencerse de su incapacidad.

---

<sup>2</sup> Conjunto de disposiciones conformadas socialmente a lo largo de la historia de cada sujeto que suponen la internalización de la estructura social y de sus propias relaciones sociales, a partir de las cuales perciben, piensan y actúan en el mundo. Estas disposiciones operan como matriz estructurante de sus conductas y pensamientos.

En oposición a ese modelo, el autor propone una educación liberadora como práctica política y cultural, que mediante la dialogicidad, la experiencia, la participación democrática, la concientización crítica y la reflexión, favorezca el desarrollo de una educación problematizadora y emancipadora. A través de la relación generosa, amorosa y dialógica entre educador-educando, estos últimos toman conciencia de su cultura, construyendo conciencia social, histórica y política, asumiendo la palabra. La educación es una práctica liberadora, un acto creador, que concibe al conocimiento como una construcción colectiva en devenir y que transforma a los sujetos en la praxis.

Es importante tener en cuenta que la praxis "(...) es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 2005, p. 51). Asimismo, Mónica Fernández Braga plantea que tiene que ver con la actividad y con el hacer, implica decir, actuar, pensar, escuchar, transformar y pensar nuestro propio pensamiento (2020). Desarrollarnos en el aula críticamente y pensarnos de esa manera demanda la necesidad de dialogar con la realidad, lo que permite desnaturalizar y problematizar situaciones cotidianas que muchas veces pasamos por alto. De esta manera, es posible concebir que "Una praxis auténtica (responsable, comprometida) es analéctica (mira las semejanzas en la distinción) porque hace foco en la capacidad de escuchar atentamente a partir de un cambio de roles, pensando específicamente en la vida del aula" (Fernández Braga, 2020, p. 104). Esto se ve claramente evidenciado en lo planteado por Freire:

Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, "descodificándolo" críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. Al testimoniar objetivamente su historia, incluso la conciencia ingenua acaba por despertar críticamente, para identificarse como personaje que se ignoraba, siendo llamada a asumir su papel. (2005, p. 19)

Sumado a este contexto, las nociones de sujeto y vínculo han sido redefinidas como consecuencia del fortalecimiento de la idea de individuo independiente, distante, autosuficiente, indiferente y que parece no tener la necesidad de acercarse a otros/as. De ahí el valor de las pedagogías decoloniales y la ética y pedagogía del cuidado como alternativa para vincularse y educar en la escuela ya que son prácticas que resignifican y revalorizan las perspectivas femeninas y de los pueblos originarios, y permiten pensarnos a través de encuentros recíprocos, solidarios y afectivos.

Por otra parte, en mi elección del tema se pone en juego mi propia experiencia como estudiante; tanto en Educación Primaria como en Secundaria vivencí situaciones en las que un mal vínculo entre docente y estudiante desembocaron en una mala relación pedagógica generando roces y desencuentros. En mi caso no dificultó mi construcción de conocimientos, pero sí la forma en que me desenvolvía en clase, ya que se afectó mi participación e involucramiento. Iba a clase predispuesta a que en algún momento la docente iba a realizar comentarios sobre mi trabajo o desempeño en el aula, lo que no me hacía sentir nada cómoda.

Finalmente, la elaboración de este ensayo opera como una búsqueda personal para intentar responder a todas estas cuestiones, que está influenciada por mi interés genuino en el vínculo con cada niño o niña, porque creo firmemente que como maestra soy quien los/as recibe, acompaña, guía, motiva, por lo tanto, mi responsabilidad es generar un ambiente de confianza, habilitando a cada niño y niña a desafiarse y sentir incomodidad, pero también a tener el derecho a equivocarse sin sentirse castigados/as.

Me interesa reconocer y analizar las acciones que conllevan a una mala relación pedagógica, generando tensiones no sólo entre maestra y estudiante, sino también en el grupo, y más abarcativamente, dentro de la escuela y la comunidad. De este modo, cuestionar aquellas prácticas y actitudes es una manera de desnaturalizarlas, reconociendo su influencia negativa en la vida de los y las estudiantes y de la nuestra como maestras. Las y los estudiantes reflejan las actitudes que tenemos con ellos/as, por lo tanto, me gustaría profundizar sobre las cuestiones vinculares para que desde mi rol pueda identificar y desarrollar diversas estrategias que contribuyan al establecimiento de vínculos sanos, atravesados por la afectividad y la amorosidad, lo cual favorecerá enormemente la convivencia y el trabajo en el aula.



# Desarrollo

## Introducción

La escuela se constituye como espacio social por excelencia y dentro de ella se establecen y desarrollan diversos tipos de vínculos, y mediante ellos o su inexistencia el desarrollo integral de los niños y las niñas y el nuestro como maestras se ve vulnerado. Para desarrollar este concepto voy a dedicar la primera parte a conceptualizarlos, problematizarlos e indagar qué significan para los sujetos, utilizando la teoría del vínculo de Pichon-Rivière, junto con ideas de Pampliega de Quiroga y Giorgi. Asimismo, me interesa detenerme en la formación humana como alternativa más integral para pensar los vínculos trabajando a partir de los aportes de Díaz Genis y Daros. Para hilvanar estas ideas voy a partir del concepto de relaciones pedagógicas y lograr desentramar porqué muchas veces las maestras se resisten a establecer vínculos con las y los estudiantes, aspecto que relacionaré con lo planteado por Bauman sobre la modernidad líquida.

La segunda parte estará dedicada al análisis, el cuestionamiento y la problematización de las maestras como participantes y constructoras de las relaciones pedagógicas. Se abordará el vínculo consigo mismas, con los/as demás y con el saber y su rol, ya que todo ello es transmitido al aula y afecta el establecimiento de lazos con los alumnos y las alumnas; asimismo, implica un debilitamiento de nuestro valor y la imagen que tenemos de nosotras mismas. Para este eje temático utilizaré los aportes de Vázquez Verdera, Pérez de Lara, Skliar, Kaplan, Freire, entre otras/os.

Finalmente, en la tercera parte se presentan las pedagogías decoloniales, la pedagogía y ética del cuidado y la educación humanizadora como posibles alternativas a la problemática planteada, retomando autoras/es ya trabajados y agregando ideas de Walsh, Noddings, Greco, etc. Tener presente lo vincular desde la perspectiva docente resulta fundamental para poner a dialogar y problematizar esta cuestión, rompiendo con el prejuicio de que es negativo que el afecto nos afecte, ya que por el contrario, se presenta como una posibilidad de encuentro para crecer y transformarnos...

## **Primera parte: Una posible aproximación a los vínculos y las relaciones pedagógicas**

### **¿Qué hay entre nos(otros)?**

Los seres humanos estamos constantemente en contacto con otros, nos relacionamos, nos acercamos, nos alejamos, nos diferenciamos, en definitiva, nos vinculamos. Frente a la aparición de este último término, resulta imprescindible definir que el vínculo es “(...) una estructura dinámica en continuo movimiento que engloba por igual al sujeto y al objeto” (Pichon-Rivière, 1985, p. 11). Las personas somos una totalidad conformada por tres dimensiones: la mente, el cuerpo y el mundo exterior, que integramos dialécticamente y a través de ellas vemos, sentimos y explicamos el mundo. Somos resultado de nuestra interacción con los objetos externos e internos, actuando por motivaciones psicológicas que dan lugar a “(...) una determinada conducta que tiende a repetirse tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto” (Pichon-Rivière, 1985, p. 13).

Los vínculos se expresan en dos campos psicológicos: el interno y el externo, complementándose “(...) en un proceso que configura una permanente espiral dialéctica. Se produce un constante pasaje de lo de adentro hacia afuera y de lo de afuera hacia adentro” (Pichon-Rivière, 1985, p. 15). Si bien mi interés está en el vínculo externo ya que es en el que los sujetos se relacionan con los objetos externos, considero sustancial tener en cuenta que muchas veces el vínculo interno condiciona la conducta y los aspectos visibles de diversas maneras. Pichon-Rivière sostiene que el carácter de los sujetos es más comprensible en la medida en que se descubren sus vínculos internos (1985). En relación con esto, Ana Pampliega de Quiroga planteará que la “(...) actividad interna y sus productos transforman la acción, la experiencia de sujeto en el medio” (2014, p. 6).

La escuela es un escenario en el que es posible observar cómo los vínculos internos que poseen los niños y las niñas condicionan su relación con los/as demás y repercuten en la imagen e idea que tienen de sí mismos/as. Durante mi última práctica docente pude constatar cuán difícil era que confiaran en sí mismas/os como consecuencia de una baja autoestima. Sin embargo, me llamó la atención cómo lo manifestaba un niño en particular, quien en todo momento se descalificaba y atacaba diciéndose cosas como “no sé nada”, “soy un tonto/burro”, “todo me cuesta demasiado”. Siempre que tenía esa reacción intentaba acercarme para saber porqué

se sentía de esa manera, y su respuesta era siempre la misma: no sabía porqué lo hacía. En cuanto a esto, puedo decir que evidentemente no tenía una buena concepción de él mismo, le costaba creer que realmente sabía cosas —y muchas, más de las que era consciente—, lo que demostraba un vínculo interno vulnerado y poco desarrollado.

Al respecto, según Pampliega de Quiroga, la esencia de los sujetos puede concebirse como el conjunto de sus relaciones sociales; el psiquismo puede ser determinado por los tipos de relaciones sociales y las formas en que son producidas pues “Determinan su forma de interpretarse a sí mismo y a la realidad (...) sus emociones, sus necesidades, su sensibilidad, formas de vínculo, formas del amor, de la sexualidad, actitudes ante la vida y la muerte, etc” (2014, p. 24). Esto tiene que ver con nuestro mundo interno, que se conforma a partir de la reconstrucción de nuestro entramado vincular, lo que configura las relaciones intersubjetivas y las estructuras vinculares que interiorizamos para luego trasladarlo al mundo externo y a las relaciones de objeto en las que las vivencias y patrones relacionales son ejes rectores. Además, es posible señalar “(...) el lugar del otro, del objeto (...) como sostén del proceso” (Pampliega de Quiroga, 2014, p. 8), por lo tanto, es probable que el niño haya pasado por instancias en las que sus saberes o su propio valor fueron cuestionados o vulnerados en su vínculo con otros/as.

En las relaciones de objeto se encuentra implicada toda nuestra personalidad, nuestro aparato psíquico, sus estructuras y los dos instintos básicos descritos por Freud: la libido y la agresión. Las características de esa estructura de relación de objeto varían, se diferencian, configurando un vínculo personal que puede ser diferente con cada sujeto dado que adquiere significados particulares según de quien se trate. Así pues, es coherente que los niños y las niñas sientan frustración y reaccionen de manera violenta al sentir que no son capaces; ello es producto e imposición social, ya que se rigen por parámetros que la escuela y sus integrantes instalan y reproducen. A su vez se produce agresión, que puede ser dirigida hacia otras personas y espacios, como también contra uno/a mismo/a y opera como mecanismo de defensa o como forma de enaltecerse a uno/a mismo/a. La escuela es escenario de agresiones y diversos tipos de violencia de manera sistemática, violencia que subyace de los vínculos y de la propia realidad social, violencia que lastima, enmudece y que como maestras naturalizamos a tal punto de reproducirla; perdemos la consciencia y la capacidad de reconocerla y hacerle frente, pasa a ser

algo estructural que la convierte en una parte más de las instituciones educativas y de las relaciones entre los sujetos que las conforman.

Al vincularnos con sujetos que son diferentes a nosotros/as, pero que a su vez son distintos/as entre sí es posible afirmar que no existe un único tipo de vínculo, sino que "(...) todas las relaciones establecidas con el mundo son mixtas" (Pichon-Rivière, 1985, p. 24). Todo vínculo establecido con un objeto presente se desarrolla bajo la influencia de experiencias anteriores que se han tenido con otros objetos, lo que implica que todo vínculo está históricamente determinado. Por lo tanto, los vínculos siempre son sociales dado que a través de ellos "(...) se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados" (Pichon-Rivière, 1985, p. 47). Resulta significativo agregar que los sujetos somos "(...) la síntesis, el punto de llegada de una historia social e individual. Por eso sostenemos que el sujeto es *emergente* de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales que determina a esos vínculos" (Pampliega de Quiroga, 2014, p. 23). Como consecuencia, no existen relaciones impersonales ya que todas las estructuras y pautas de conducta que acumulamos como resultado de los vínculos y roles que desempeñamos frente a determinados sujetos se instalan en nuestro inconsciente y posteriormente las reproducimos al actuar con y en el mundo.

Un punto interesante respecto a las bases de la Psicología Social es que desde sus inicios intentó explicar la articulación de los conceptos individuo y sociedad. Esta rama de la psicología surge con el inicio de la industrialización, momento en que la sociedad comienza a experimentar transformaciones bruscas como consecuencia de la revolución, estimulando la competencia entre sus miembros, lo que se profundiza aún más en el contexto del capitalismo. De esta manera, dicha dinámica ponía en tela de juicio qué tan estable podría ser la estructura social y qué tanto podría mantenerse una convivencia armónica (Giorgi, 1990). Al hablar de sociedad es inevitable mencionar aspectos propios de la sociología, ya que es la ciencia encargada de estudiarla y analizarla. Berger y Luckmann desarrollan sus ideas en torno a la realidad como una construcción social, sosteniendo que la realidad social es producida y reproducida por los individuos en su vida cotidiana a través de una especie de acuerdo tácito entre los individuos que la conforman de comportarse de la manera en la que están acostumbrados (1968).

Respecto a esto, Víctor Giorgi sostiene que "Somos conscientes de las pautas y normas sociales pero no somos conscientes de las pautas, modelos y prohibiciones

“internalizadas” mediante las cuales la sociedad se hace presente dentro nuestro” (1990, p. 15). En este sentido, el individuo se relaciona con la sociedad a través de un proceso con tres momentos básicos que se repiten cíclicamente. En primer lugar, se da la objetivación, donde la sociedad es presentada al individuo como una realidad dada, externa e independiente de su voluntad a la que debe adaptarse. Existen una serie de dispositivos e instituciones —entre ellas la escuela— que le transmiten al individuo lo que espera de él, es decir, que a partir de ellas logra el “aprendizaje del rol”. Mediante estos mecanismos de control e integración social se desarrolla la internalización, y la sociedad penetra en el individuo haciendo suyos los valores, las normas y los modelos propios de esa cultura; este momento tiene como propósito lograr la armonía entre las aspiraciones y conductas individuales, y las exigencias propias de la estructura social, de manera que su estabilidad no sea cuestionada. Una vez que el individuo actúa socialmente, asumiendo y desempeñando sus roles de acuerdo al modelo que internalizó podemos decir que se logra la externalización, ya que las relaciones sociales son reproducidas de tal manera que mantienen la estructura preexistente.

De todas maneras, si bien es posible explicar la estabilidad social mediante este proceso, “(...) también muestra las posibilidades de cambio. La sociedad no es independiente de los sujetos, sino que es un producto de las relaciones que se establecen entre sí y depende de ellos para su mantención y reproducción” (Giorgi, 1990, p. 16). Del mismo modo, es posible afirmar que los vínculos entre los sujetos, y la consciencia —o inconsciencia— de los mismos y de los mecanismos que a través de ellos reproducen y naturalizan valores, costumbres y modelos es determinante a la hora de pensar en un posible cambio social, lo que inevitablemente involucraría las modalidades de relacionamiento entre los seres humanos.

### **Otra forma de concebir los vínculos**

Desde la rama de la filosofía de la educación aparece la idea de formación humana como otro camino posible para pensar los vínculos y la propia construcción de los sujetos, y me interesa trabajarla ya que propone una perspectiva más integral. Andrea Díaz Genis plantea que la preocupación por la inquietud que implica el cuidado de sí y el cuidado de los otros y el autoconocimiento es una cuestión central de la educación desde las civilizaciones antiguas (2016). Así pues, la educación se orienta a propiciar en los sujetos el amor a la sabiduría, a la vida y el cuidado del

alma, abriendo la puerta a dejar de considerarla como la mera transmisión de saberes o el disciplinamiento de los sujetos. Se busca reemplazar la idea de la pedagogía<sup>3</sup> por la psicagogía, que puede definirse como el arte de conducir y educar el alma. El empleo del segundo término implica liberación y emancipación, en tanto busca romper con la mercantilización de la educación que la ha reducido “(...) a un objeto más de consumo o de adquisición de supuestas competencias para responder a demandas originadas en la misma lógica del mercado excluyente” (Díaz Genis, 2016, p. 5). En consecuencia, surge la necesidad de la formación humana como modo de vida o arte de existencia mediante la cual los seres humanos aprendemos a cuidar de nosotros mismos y de los/as demás.

Con los avances tecnológicos y el desarrollo de la sociedad, los saberes y competencias que se enseñan por medio de la educación son funcionales a los requerimientos y las lógicas del mercado laboral y de la sociedad capitalista. Por este motivo, la educación se reduce a la mera transmisión de conocimientos mediante los cuales —se supone— seremos capaces de desarrollarnos para luego aplicarlos en los trabajos a los cuales lograremos acceder según nuestras posibilidades, que se ven enormemente mediadas, determinadas y limitadas según nuestro sexo, género, etnia, posición socio-económico-cultural.

En contraposición, la formación humana aparece como posibilidad para no dejar de lado “(...) la inquietud de sí en relación o en armonía con el conócete a ti mismo. Esto es, replantear históricamente el fundamento filosófico de la importancia de formar a la persona en un sentido “integral”, corporal y afectivo, además de racional” (Díaz Genis, 2016, p. 14). Este enfoque no desconoce la importancia de los saberes que contribuyen al desarrollo de nuestra parte racional, pero busca reivindicar lo fundamental de educar éticamente a los seres humanos para que se construyan en una relación consigo mismos, entendiendo también que esa relación afecta a su entorno y comunidad y viceversa.

Foucault plantea que todo cuidado de sí, implica el cuidado de los otros, y cuidar de nosotros mismos trae implícita la idea del autoconocimiento tanto de nuestras capacidades y talentos, como de nuestras limitaciones (2009). Sócrates sostenía que debemos conocer todo aquello para poder ponerlo en uso como seres humanos, ya que “El que se conoce sabe hasta dónde puede, qué puede hacer y quién es” (Díaz,

---

<sup>3</sup> Se entiende a la pedagogía como la ciencia que se ocupa de la enseñanza y la educación de niños, niñas y adolescentes.

2016, p. 20). La formación humana busca la mejora, superación y transformación de los sujetos, y para ello debe cultivarse la inquietud, ese aspecto incesante que permite que no nos paralicemos ante los imprevistos de la vida o lo desconocido; esa preocupación nos lleva al deseo de autoconocimiento para efectivamente poder comprendernos y ser coherentes con lo que decimos y hacemos.

Si la filosofía no es sólo amor al saber sino amor a la sabiduría, esto implica que no puede contentarse con ser solo trabajo teórico o historia de la filosofía. Debe ser un instrumento de emancipación y liberación del ser humano. Esta liberación está ligada no sólo al cambio de estructuras sociales, económicas y políticas (también lo está), sino que debe partir de una transformación radical del sujeto como sujeto. Esto es posible no sólo incentivando su capacidad crítica, creativa y de agenciamiento, sino permitiéndole involucrarse con el pensamiento acerca de su propia vida y circunstancia, permitiéndole poder decir “alguna verdad sobre sí mismo”. (Díaz Genis, 2016, p. 114)

Lo fundamental es criar al humano para que sea humano, lo que requiere de una educación que piense y se desarrolle en función de la producción de humanidad y no que tenga como fin la utilidad, la ciencia o el conocimiento, sino que estas puedan aparecer en función de la producción de la humanidad y no viceversa (Díaz Genis, 2016). Sólo siendo conscientes de nosotros/as mismos/as, conociéndonos, cuidándonos y también a los/as demás podremos ser y estar en el mundo de manera auténtica; partiendo de esa base será posible transformar todo aquello que nos rodea. Mediante la educación y el vínculo con quienes acompañan en dicho proceso es posible adquirir una forma de ser, pensar, hacer, sentir y querer que sea humana e integral, ya que según William Daros:

(...) en ella se requieren e incluyen tanto la afectividad (y la actividad física), como la inteligencia (y las formas complejas de relacionar y relacionarse) y la libertad (que no es solo elección; sino, además, implicación con los valores, con la voluntad perseverante y responsabilidad para con lo elegido). (2012, p. 20)

Lograr la libertad y su ejercicio responsable requiere revisarnos de manera crítica y hacernos cargo de nuestras acciones y elecciones, ya que influyen en nuestro entorno. Si bien podemos afirmar que nos construimos en interacción con los/as demás, esto no quiere decir que ella facilite nuestro desarrollo, sino que puede entorpecer la manera en que adquirimos nuestra forma de ser, sentir y pensar y afectar nuestra autopercepción. En este sentido, las experiencias educativas —teniendo un marco normativo de referencia— podrán ser moldeadas de acuerdo a la propia formación humana de las personas. Por este motivo, ante la carencia de

aspectos tales como la afectividad, “(...) se generan, entonces, solo personas inteligentes, o afectuosas o autoritarias; personas disarmónicas en sí mismas y con los demás” (Daros, 2012, p. 20). Frente a esta situación, es posible cuestionarse por qué las y los docentes terminan reduciendo la educación y la enseñanza únicamente a los aspectos relacionados con el conocimiento y el disciplinamiento, ya que ello vulnera la formación humana integral de las y los estudiantes.

### **¿Escuela desvinculada?**

*(...) el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito”.*

Paulo Freire (2018, p. 93)

La educación no tiene que ver únicamente con la instrucción escolar, sino que en ella se establecen relaciones pedagógicas atravesadas por diversos sentires que van más allá de la enseñanza de los contenidos programáticos. Carina Kaplan plantea que “Las escuelas las hacemos personas que latimos, que buscamos abrigo y que fabricamos sueños. La escuela es más que edificios y paredes en la medida en que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilidad de fabricar lazos humanos” (2022, p. 11), por lo tanto, es fundamental reconocerla y reivindicarla como un proyecto educativo, social y cultural producto de la complejidad existente en el entramado social.

En su obra “Pedagogía del oprimido” Paulo Freire critica la concepción pedagógica tradicional, ya que sitúa de manera pasiva a los educandos como bancos o tabulas rasas<sup>4</sup>, y a las y los educadores como encargados de depositar los conocimientos en ellos, lo que reduce la educación a la mera acción de transmisión (2005); esta concepción respalda la idea de que muchas veces la escuela se limita únicamente a la enseñanza o a un concepto acotado de lo que implica la educación. En la escuela, las relaciones pedagógicas pueden ser concebidas como el encuentro que se desarrolla de forma particular entre educador y educando, y que engloba el ámbito personal y afectivo, ya que una característica primordial de los procesos relacionales entre los seres humanos es la cercanía con el otro.

Sobre esto, Molano-Abril plantea que “(...) la relación pedagógica se entenderá como aquella que se genera en un proceso comunicativo mediado por el lenguaje,

---

<sup>4</sup> Este término fue empleado por el filósofo John Locke para caracterizar el estado original de la conciencia del hombre y del alma del niño, ya que sostenía que no tienen ideas o principios innatos, sino que las adquiere por medio de la vida y la experiencia. En este sentido, los objetos del mundo exterior se inscriben en los sujetos mediante su acción sobre los órganos de los sentidos.



los afectos y los conocimientos de sus actores” (2015, p. 229), lo que permite vislumbrar la posibilidad de una relación pedagógica horizontal que reconozca que ambos sujetos poseen conocimientos, constituyéndose la oportunidad de un aprendizaje recíproco. Si bien es cierto que nuestro trabajo por excelencia es la enseñanza, la realidad es que nada de ello puede efectuarse sin pilares tan fundamentales como lo son la afectividad y el cuidado ya que permiten el acercamiento y la transformación de las y los estudiantes. Como resultado es posible pensar la relación pedagógica como estrategia de construcción mutua, que basada en la reciprocidad, la igualdad, el acompañamiento, la confianza y el afecto afianzará y contribuirá con los procesos de enseñanza, la formación humana y la propia construcción de la identidad y personalidad de cada niño y niña.

La educación es el terreno (...) donde la producción de significado, de deseo, lenguaje y valores está comprometida y responde a las creencias más profundas acerca de lo que significa ser humano, soñar y dar nombre y luchar por un futuro y una forma de vida social especiales. La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. (Giroux, 1990, p. 161)

Me interesa rescatar el papel que juega la producción de significados y lenguajes, ya que está asociado a nuestra idea de ser humano: la forma en que concebimos al otro o la otra, las palabras y los gestos que tenemos hacia ellos/as son determinantes a la hora de generar un vínculo que verdaderamente posibilite el trabajo y la convivencia en el aula, y un interés genuino por los/as demás. En la escuela se conjugan una diversidad de creencias, contextos, valores, culturas y diferentes entramados vinculares; las y los estudiantes llegan con sus propios modelos y matrices que comienzan a convivir y coexistir; la familia es el primer agente de socialización y es en donde se gestan todos estos aspectos que contribuyen a la “(...) emergencia y constitución de la subjetividad” (Pampliega de Quiroga, 2014, p. 43) y de sus primeras experiencias.

A través de sus diversos vínculos, la escuela pauta y reproduce de forma explícita e implícita una idea de educando y de cómo debe vincularse según con quien trate. Aunque busque homogeneizar los vínculos adaptándolos a sus necesidades e ideales, no podemos desconocer lo que representan esas construcciones, matrices y estructuras: forman parte de la identidad de los niños y las niñas y no deben ser desconocidas ni menospreciadas. En este sentido, la escuela debe lograr que esas formas propias de cada educando, de su cultura y patrimonio, puedan coexistir

dentro de un marco de respeto y escucha que permita el desarrollo de procesos de socialización y enseñanza. Asimismo, es imprescindible no dejar pasar aquellos casos que tengan una estructura vincular identitaria vulnerada para poder generar estrategias y mecanismos que contribuyan a revertir esas situaciones y resignificar el valor propio de cada niño y niña. Sin embargo, durante la práctica observé dificultades a la hora de establecer vínculos no sólo entre la maestra y los niños y las niñas, sino entre pares —entre docentes y entre estudiantes—, entre practicantes y maestras, entre otros; logré identificar que en general los sujetos presentan cierta resistencia a la hora de vincularse.

En consecuencia, me interesa traer los aportes de Zygmunt Bauman quien denominó “Modernidad líquida” al período actual y lo caracterizó a partir de las propiedades de los líquidos, que presentan fluidez, se desplazan con facilidad y siempre están dispuestos a cambiar su forma y adaptarse a las nuevas que les imponen los “recipientes” en los que momentáneamente se alojan (2000). La sociedad se distingue por su volatilidad e incertidumbre, lo que afecta y se refleja en las estructuras sociales, políticas y económicas; a su vez, las relaciones son cada vez más fugaces y cambiantes, lo que genera grandes cantidades de estrés y ansiedad en las personas debido a la incertidumbre y la necesidad de una adaptación constante al entorno. Toda esta inestabilidad dificulta enormemente la posibilidad de establecer vínculos profundos, duraderos y estables, lo que entorpece la construcción de un sentido de pertenencia sólido. Esto provoca una sensación de desarraigo en las personas dado que no logran desarrollar una base estable y duradera sobre la cual construir su propia identidad y relaciones con otros/as. Esta situación se vislumbra en las profesiones ya que los trabajos son mucho más volátiles y cambiantes. El contexto en el que nos desenvolvemos como personas y en nuestro caso, como maestras, cambia a pasos agigantados, por lo tanto, mediante diversos mecanismos conscientes e inconscientes la sociedad busca que las personas tengan una mayor capacidad de adaptabilidad.

Por otro lado, al registrarse cambios y transformaciones constantemente las personas se involucran superficialmente porque no tienen el tiempo suficiente para hacerlo. A su vez, el aspecto de lo colectivo comienza a desaparecer como consecuencia de no permanecer por mucho tiempo en los trabajos, lugares y los vínculos; esta nueva lógica gira en torno a la pregunta ¿qué utilidad tiene aferrarse a algo o alguien si mañana quizás ya no esté ahí o no sea lo mismo? Del mismo modo,

el hecho de estar constantemente pendientes a no involucrarnos demasiado nos lleva a racionalizar nuestro ser y a dejar los sentimientos como el afecto reprimidos en un segundo plano. Las relaciones pedagógicas dentro de esta modernidad líquida proponen postergar y separar lo afectivo de los procesos de enseñanza de los contenidos curriculares. Aquí es importante poder reconocer qué clase de maestras habitan las aulas en la actualidad y a qué se debe esta escisión, por ello, cabe cuestionarse: ¿Cómo surge la separación de lo vincular y lo afectivo respecto de lo pedagógico?

## **Segunda parte: Las maestras resisten, pero ¿a qué?**

### **¿El afecto nos afecta?**

*El muro, también decía,  
no está ante nosotros, sino en nosotros;  
ahí es donde debemos golpear.*

Edmond Jabès (1991, p. 453)

Es fundamental destacar que quienes desempeñan el rol docente son en su mayoría mujeres, e insisto en aclararlo, ya que aún entre nosotras resulta difícil nombrarnos por quienes somos: mujeres, maestras. Ante esta dificultad de reconocernos me interesa analizar el vínculo con nosotras mismas para entender qué tanto influye en nuestra autoimagen y capacidad de relacionarnos.

Si bien en la actualidad vivimos bajo un sistema político y social democrático, aún sigue vinculado a la estratificación y la distribución desigual de los recursos; se esconden los mecanismos que crean y recrean jerarquías de género cuando por ejemplo, el trabajo gratuito del cuidado en el ámbito familiar no es repartido de forma equitativa, la pobreza golpea más duramente a las mujeres, la violencia de género se perpetúa en las parejas, el mercado laboral es segregado por sexo y el poder político efectivo tiende a ser masculino (Cobo, 2008). Ante esta situación, es posible afirmar que la estructura social no presenta equidad entre los géneros, lo que se ve evidenciado en la caracterización del mundo como androcéntrico.

Tras la aparición de este término, resulta interesante analizarlo desde su etimología, ya que fue construido a partir de la raíz griega *andro-* (*ἀνδρός* «Hombre varón»). Es posible llegar a la idea de que implica la ubicación del hombre en el centro de la sociedad, lo que conlleva un privilegio y cierto poder respecto a la mirada de los/as demás; el hombre es el protagonista y quien posee el saber-poder y la

atención. Por otro lado, las mujeres son posicionadas en un lugar lejano en el que no son percibidas, aparecen como sentimentales, inferiores e incapaces y sus saberes y experiencias no son considerados válidos, lo que las caracteriza como irracionales, negando la mirada femenina y ocultando e invisibilizando sus aportes realizados a lo largo de la historia.

Victoria Vázquez Verdera plantea que “En el caso de la cultura androcéntrica, los seres humanos masculinos y femeninos nos desarrollamos en un contexto cultural afectado por la serie de dicotomías que polarizan la realidad en personalidades dependientes e independientes, rasgos femeninos y masculinos” (2010, p. 182). En este sentido, desarrollar la autonomía individual y la posibilidad de construirnos como sujetos capaces de enfrentarnos a la realidad y decidir por nosotros mismos considerando nuestras creencias, valores, intereses y deseos es concebido como una característica estrictamente masculina. Frente a esta situación, la característica femenina por excelencia es la falta de autonomía y la subordinación, que se propaga y es aprendida a través de los sistemas sociales y las instituciones —entre ellas la escuela—, pautando que las niñas y mujeres no tienen las mismas capacidades que los hombres.

Estas ideas habían sido planteadas por Simone de Beauvoir cuando expuso la asimetría existente pues el hombre representa lo positivo, lo racional, lo esencial, llegando incluso a designarse la palabra “hombre” para referirse al género humano (1949). La mujer aparece en negativo, como un “hombre fallido” al que le faltan atributos que nunca podrá alcanzar. Esta concepción posibilita el dominio y el uso del poder por parte de los hombres a tal punto de que a lo largo de sus vidas, las mujeres realmente se creyeron inferiores.

De ahí que las mujeres comenzamos a construirnos y percibirnos desde un lugar de sumisión, inferioridad e incapacidad; aprendemos que si queremos triunfar, en este caso como maestras, lo mejor es imitar y reproducir las actitudes y comportamientos del hombre, entre ellos la forma de relacionamiento con otros/as. Comenzamos a dotar nuestros vínculos de competitividad y frialdad, lo que supone marcar cierta distancia respecto a los/as demás. Sobre esto, Nuria Pérez de Lara sostiene “ (...) que la tradicional separación masculino/femenino, sujeto/objeto, ciencia/experiencia, teoría/práctica, tratamiento/cuidado, control/riesgo, intervención/relación, razón/intuición, competencia/cooperación, independencia/dependencia” (1998, p. 81) sigue siendo parte de nuestro mundo ya

que se niega e invisibiliza la voz y el lugar del otro, prevaleciendo la mirada hacia ese centro que es masculino, independiente, dominante, superior, distante. Este último aspecto es clave, porque aparece el acercamiento hacia los/as otros/as y el afecto como algo negativo en lo que no hay que detenerse, ya que nos aleja de ese centro en el que deseamos estar, por lo tanto, y teniendo en cuenta que es una cuestión presente en las escuelas, cabe preguntarse: ¿El afecto nos afecta? ¿Por qué es visto como algo negativo? ¿Qué sucede si nos dejamos afectar?

Convivir en sociedad trae consigo lo inevitable del contacto con otros/as, implica la posibilidad de la proximidad o de la contrariedad como consecuencia de la diferencia y la alteridad, lo que permite o no comenzar a construir lazos. Cuando esto sucede, comparto tiempo, historias y se producen acercamientos que como plantea Carlos Skliar suponen "(...) el hecho de ser afectado y el de afectar" (2009, p. 4), lo que muestra cómo el estar juntos tiene como modalidad primordial el afecto. Sin embargo, algunos discursos actuales se jactan de la necesidad de mantener una distancia prudencial, lo que a mi parecer no es posible ya que

(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿Cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad. (Nancy, 2007, p. 51-52)

Si bien me dejo afectar por el otro y me transformo, siempre existe un límite, lo que es interesante para pensar cómo es posible que como maestras, a la hora de afectar y dejarse afectar por los niños y las niñas, no lo planteemos para satisfacer una voluntad de dominio o de saber-poder, ya que de esta manera nuestra interacción tendrá siempre como objetivo la imposición de ciertas reglas, valores, conocimientos; buscar afectar al otro bajo esta modalidad es aniquilar todo aquello que nos perturba y nos inquieta, lo que representa alteridad en tanto no se condice con lo que nosotras somos (Skliar, 2009).

Retomando un aspecto clave de la modernidad líquida, al reforzarse la noción de sujeto como autosuficiente, indiferente e insensible frente al entorno y los/as otros/as, las maestras no sólo nos resistimos al establecimiento de vínculos con los/as alumnos/as, sino que nos mostramos reacias a dejarnos afectar por ellos/as, no vemos allí una posibilidad más para contribuir a nuestra formación de manera recíproca, más bien es visto como una pérdida de tiempo.

Sumado a esta situación, al desempeñar nuestro rol y ser responsables de los procesos de enseñanza y socialización, comenzamos a ocupar un lugar que trae consigo una serie de atributos y características que debemos cumplir para hacerlo de la mejor manera posible. La escuela es la encargada de llevar a cabo diversos procesos que tienen como objetivo transmitir el ethos<sup>5</sup> moderno para humanizar y civilizar a la sociedad, siendo las y los docentes los encargados de lograrlo. A principios del siglo XX, el Estado uruguayo buscaba extender su influencia a los hogares mediante los niños y las niñas que asistían a la escuela, por lo tanto, y como sostiene Eloísa Bordoli, la labor del maestro no se limita únicamente al ámbito escolar, su objetivo es pedagogizar a la sociedad en su conjunto, lo que implica la necesidad de que las y los docentes mantengan una vida ejemplar en todos los ámbitos debiendo ser ejemplo de rectitud, abnegación y honradez (2013).

Como consecuencia, vivimos en un autodisciplinamiento constante que nos lleva a moldear nuestras conductas y nuestro aspecto —que es regulado e influido por los estereotipos de belleza difundidos y validados por los medios masivos de comunicación y la cultura hegemónica— con tal de encajar en la idea de maestra correcta, buena, ejemplar; esto permite interpretar que hay algo en nuestra persona y forma de ser que no se ajusta a esa norma previamente establecida, que no es para nada constructora y protectora de la diversidad.

Son incontables las veces en las que fui testigo de ataques insensibles hacia las maestras, tanto de parte de las familias a la hora de cuestionar las decisiones que tomamos, como de autoridades de la educación que nos atacan por realizar medidas sindicales, como si nuestra politicidad tuviese un límite que no podemos cruzar, como si expresarnos le hiciera daño a alguien. Esta cultura, mediada por las redes sociales, alimenta las agresiones y fomenta el odio hacia las maestras, desvalorizando nuestra profesión y autonomía.

Como consecuencia paradójica, la valoración que reciben las mujeres dependerá, entonces, de lo que se «hace» —se aprende, se sabe, se escribe, se recita, se exhibe—, y no de lo que se «es», se piensa, se imagina, se considera o se opina. (Marrero, 2008, p. 207)

Por un lado, las mujeres somos limitadas por el simple hecho de nuestras diferencias biológicas y de género, que mediante diversas construcciones sociales, históricas y políticas nos posicionaron en un lugar inferior y de sumisión, y a su vez,

---

<sup>5</sup> Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.

ocupar el rol de maestras trae consigo requisitos y lineamientos que tienden a forjar y disciplinar un estereotipo específico y homogeneizador, regido por la represión y el control de nuestros comportamientos, el cuidado de nuestra imagen y el establecimiento de límites a la hora de vincularnos con otros/as. Asimismo, nos vemos en la obligación de demostrar y fundamentar lo que hacemos constantemente, como si nuestra profesión se tratara de rendir cuentas a los/as demás.

Si bien esta serie de imposiciones tienen como objetivo nuestra rectitud para no salirnos de la norma y causar revuelos o para ser eficientes, la realidad es que no hacen más que reprimir nuestra verdadera forma de ser, nuestra esencia, lo que genera grandes cantidades de frustración, dolor e ira ante la imposibilidad de ser nosotras mismas. Esta autoexplotación constante a la que nos sometemos para poder seguir ocupando nuestro lugar —desvalorizado, menospreciado— me lleva a preguntarme: ¿Cómo es posible tener una buena relación con nosotras mismas si nuestro ser, pensar, sentir y hacer está previamente limitado y es cuestionado constantemente? Es inevitable que toda esta problemática y los sentires que nos genera traspasen nuestro ser y se pongan en juego a la hora de vincularnos en el aula.

### **Autoridad pedagógica vs. autoritarismo**

*El mismo hecho de ser una sociedad marcadamente autoritaria,  
con fuerte tradición mandona,  
con inequívoca inexperiencia democrática enraizada en nuestra historia,  
puede explicar nuestra ambigüedad frente a la libertad y la autoridad.*

Paulo Freire (2018, p. 108)

En una escuela en que las propias maestras tienen la dificultad de reconocerse por quienes son, lo que se traduce en una mala relación con ellas mismas, comienzan a generarse acercamientos que pueden desembocar —o no— en el establecimiento de vínculos. Me interesa detenerme en la maestra como encargada de llevar a cabo procesos de enseñanza y como habilitadora de espacios democráticos y respetuosos de la alteridad, lo que requiere de ciertos aspectos y elementos para poder lograrlo.

Educar es conmovirse, afectarse, comprometerse, poner el cuerpo y el corazón. Es crear puentes con el conocimiento, con la cultura, con los otros donde el afecto es un mediador imprescindible. En la escuela se aprende un conjunto validado de saberes de época, a la vez que se construyen disposiciones para sentir. (Kaplan, 2022, p. 12)

Aquí se retoma la importancia del desarrollo de vínculos en la escuela ya que al compartir con otros/as me conmuevo, es decir que me “muevo con”. Esta perspectiva remarca la posibilidad del encuentro como generador de diversas disposiciones, como por ejemplo las relacionadas a la enseñanza de los contenidos curriculares. Al respecto, María Beatriz Greco plantea que lo que hacemos todo el tiempo es pensar en un futuro y en una transformación de las y los estudiantes con quienes compartimos las aulas (2019). Por consiguiente, la autoridad se constituye a partir de esa anticipación que realizamos y que nos permite ir marcando el camino que queremos transitar junto a los niños y las niñas.

Mario Stoppino conceptualiza la autoridad como una forma particular de ejercer poder social que establece e institucionaliza una relación de poder en la que los súbditos prestan una obediencia incondicional que se basa en lo legítimo del poder ejercido, y se compone de tres elementos: la persona o grupo investido de autoridad, aquellos/as que la obedecen —destacando la necesidad de la creencia generalizada respecto a su autenticidad— y un espacio institucional que puede ser real o imaginario en el que la autoridad sea efectiva (1998).

Respecto a esto, Bourdieu y Passeron sostienen que en el ámbito educativo “(...) la acción pedagógica implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (2001, p. 26). Al considerar que cada maestra tiene su forma de ser y hacer, esta autoridad pedagógica varía según quien la ejerza, lo que puede ser o no un beneficio, ya que esa autonomía relativa puede confundirse y pensarse como una libertad absoluta en el método y las formas que seleccionamos para vincularnos en el aula. Al ser representantes de esta autoridad pedagógica, y teniendo en cuenta la caracterización androcéntrica que nosotras mismas adoptamos para poder desenvolvemos en el mundo y en la escuela desde ese lugar exitoso de hombre racional, poderoso, distante, superior, comenzamos a ver cada vez más borrosos los límites de nuestra autoridad.

En el afán de querer constituir por nosotras mismas el entorno en el cual se desarrollen los niños y las niñas, nos oponemos a la vida social en el momento en el que les negamos su participación, en el instante en el que silenciamos su voz, limitamos su movimiento, lo que a su vez impacta en su autopercepción y en su forma de (des)habitar el aula. Pampliega de Quiroga sostiene que en el sistema educativo “(...) se da una intolerancia al ser auténtico, en el sentido de reconocerse



en la propia necesidad (...) Las formas de manifestación de esa intolerancia instituida son: la represión de la pregunta, la represión del cuerpo y el movimiento” (2014, p. 83). Al reprimir a las y los estudiantes y esperar que sean aplicados/as, dóciles y atentos/as a nuestra palabra que la autora describe como sacralizada<sup>6</sup>, les negamos sus posibilidades expresivas, creativas, sus necesidades y fantasías, todas propias de las infancias y fundamentales para su desarrollo integral. De esta manera se propicia la enajenación de los sujetos, es decir que comienzan a perderse a sí mismos y al sentido de su hacer, el cual no responde a sus objetivos y necesidades sino más bien al sistema productivo.

Los alumnos y las alumnas se convierten en objetos mediante los cuales las y los docentes practican, perfeccionan y abusan de su rol de autoridad, que nos posiciona como “dignas de”, ya que tenemos cierta formación y saberes que nos ubican “por encima” de los alumnos y las alumnas, transformando nuestro vínculo en clave vertical. Es cierto que al asumir nuestros roles en la relación pedagógica aceptamos esta asimetría, pero llega un punto en que nos instalamos tan lejos de las y los estudiantes que no somos capaces de verlas/os. Asimismo, la mayoría de las veces la autoridad aparece en las actitudes de las maestras como la capacidad de establecer un orden para que las conductas estén dentro de lo esperado, para poder seguir con los programas curriculares en tiempo y forma, para que “nadie se salga de su lugar”, lo que reduce enormemente nuestro verdadero hacer; la autoridad queda relegada a esos momentos, pareciera que la enseñanza viene después del ejercicio de la autoridad (Greco, 2019), cuando lo interesante es que la autoridad pedagógica se asume al mismo tiempo que la enseñanza, y no como algo aislado.

En efecto, me gustaría traer una experiencia que viví durante la práctica, en la que la maestra había planteado una ejercitación de matemáticas y como es habitual en cualquier aula, algunos/as estudiantes terminan antes que otros/as, por lo tanto, quienes ya habían finalizado se encontraban hablando entre ellos/as, instancia en la que utilizan términos como “ñeri”, “gil”, “tarado”. En un momento, uno de los niños que había terminado se refirió diciéndole “dale bo gil” a otro compañero y la maestra intervino levantando la voz y diciéndole “Siempre terminas desubicándote, así que aprendé a cerrar la boca”. Lo primero que considero importante destacar es que las intervenciones frente a las faltas de respeto o al destrato siempre son necesarias, pero en este caso, no siento que el niño lo haya hecho para herir a nadie,

---

<sup>6</sup> Atribuir o conferir carácter sagrado a lo que no lo tenía.

simplemente fue una conversación entre pares. A la hora de trabajar con niños y niñas es imprescindible conocer el contexto del que provienen ya que me parece fundamental entender que ese es el lenguaje que conocen, con el que se sienten cómodos/as y es el que aprendieron de su familia, es parte de su cultura. Por este motivo, creo que estigmatizar y señalar la forma en que se comunican no aporta ni construye nada, sino que por el contrario, acentúa la distancia entre la maestra y el niño, ya que su identidad está siendo juzgada.

En la escuela el dolor social es padecido por aquellas y aquellos estudiantes que son depositarios de juicios de valor que los tienden a estigmatizar ya sea por el color de piel, la nacionalidad, la condición étnica, el modo de hablar, de vestir, o por alguna otra característica que los convierte en objeto de burla. (Kaplan, 2022, p. 79)

Por este motivo, creo firmemente que señalar la forma en la que el niño se comunica no hace más que desencadenar cuestionamientos sobre su propia valía por el constante señalamiento hacia su forma de hablar y de relacionarse. Por otra parte, al volver a las palabras de la maestra pienso que la expresión “aprendí a cerrar la boca” tiene como objetivo un silenciamiento del niño, lo que invalida su palabra y su lenguaje en tanto no es correcto para ella; quizás su intervención fue pensada en ese momento en específico, pero me parece que no es la forma de plantearlo y hacérselo saber al niño. Entiendo que la escuela y el currículum buscan presentar e imponer cierto lenguaje como válido y que las maestras somos quienes lo enseñamos, pero a su vez considero que una buena intervención puede ser hablar desde la adecuación del lenguaje a las situaciones o las personas con las que nos comunicamos. De esta manera, no hablamos de lo correcto o incorrecto, sino más bien de la opción que mejor se adapta al entorno o situación en la que nos encontramos, y puede trabajarse sin la necesidad de apelar a formas violentas de vincularse y señalar los hábitos o comportamientos del otro/a.

La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. No obstante, excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. (Arendt, 2018, p. 118-119)

Quizás la confusión que plantea Arendt radica en que al requerir la respuesta del otro/a, quien ejerce la autoridad confunde el tipo o el nivel de obediencia que deben tener respecto a ella. Asimismo, la autora sostiene que excluye el ejercicio de cualquier forma de fuerza o violencia física o psicológica sobre las personas, por lo tanto, la incapacidad de poder establecer relaciones más horizontales, respetuosas

de lo que dicen, sienten y piensan los/as otros contribuye y acentúa la deformación tanto la reinterpretación de este término otorgándole otro significado como puede ser el autoritarismo,

(...) una relación de poder social en la que la pretensión de ser obedecido incondicionalmente es vista por quien detenta el poder como legítima, pero se presenta, a los ojos de los subordinados (u otros implicados en la relación), como arbitraria e ilegítima. (Lhullier, 1995, p. 71)

Me quiero detener en el autoritarismo que se vincula con la idea de control, implicando un deseo de imponer la propia voluntad sobre la de otros/as, y que se origina como consecuencia de la relación dialéctica entre individuo y sociedad, ya que a través de la asimilación y la producción del mundo social, los sujetos aprenden a actuar de acuerdo a los parámetros impuestos externamente. La base psicosocial de las relaciones autoritarias se constituye mediante el aprendizaje de la obediencia, la sumisión a las instituciones y autoridades que forman parte de la vida cotidiana, ya que son esenciales para su organización y funcionamiento, como también el de la sociedad (Lhullier, 1995).

Sobre estas nuevas ideas, me interesa recuperar otra experiencia que surge a partir de un almuerzo que se dio en el comedor de la escuela. Durante una de esas instancias, y mientras estaba a cargo de la jornada completa, se generó una situación ya que uno de los niños había llevado una bolsa de sal escondida porque “no le sentía el gusto a la comida”; lo que sucedió fue que el niño llenó de sal su comida y también lo hizo con la de algunos/as compañeros/as. Al rato, una de las funcionarias no docentes de la escuela ingresó al aula a plantear hacia todas y todos lo ocurrido, argumentando que el niño no podía hacer eso ya que la comida la preparaban a partir de lineamientos provenientes de primaria y que si había algún problema los/as culparían a ellos/as. Aquí el problema no fue el planteo en sí sino la forma en la que lo manifestó, ya que fue sumamente violenta, destratando enormemente al niño e incluso, antes de irse, le dijo frente a todos/as sus compañeros/as y a mí “Ves, no servís para nada, no hay nada que se te pueda reconocer”. Al vivir esta situación sentí mucha rabia e impotencia. Entiendo que la forma autoritaria y el uso de palabras tan hirientes únicamente con la intención de lastimarlo y humillarlo no constituye una enseñanza o cuidado, sino una inmensa falta de respeto y una manera horrorosa de referirse a él. Sobre esto, Carina Kaplan plantea que el par humillador-humillado

(...) está atravesado por las relaciones de poder en cada institución, cultura, nación (...) La humillación es una forma de violencia simbólica que se asocia a la burla, a la ofensa, a la falta de respeto, a minimizar al otro (...) Es un acto del lenguaje que siempre resta, intenta empequeñecer al sujeto que se constituye en objeto de burla. (2022, p. 82-83)

Trasladar a las y los estudiantes a un plano de inferioridad, señalando que no son dignas/os de consideración, reconocimiento y acercamiento las/os deshumaniza. Esta modalidad relacional perjudica y empobrece la autoimagen y autoestima de los niños y las niñas, favoreciendo su desubjetivación, término que para Silvia Duschatzky y Cristina Corea hace referencia "(...) a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta" (2009, p. 83). Mediante el desconocimiento, maltrato y alejamiento del otro dejamos de reconocerlo, ya no nos es semejante ni representa un sujeto para nosotras; bajo ningún concepto siento que esa sea la manera de vincularse no sólo con niños y niñas sino directamente con las personas, ¿cómo es posible lograr una escuela que genere vínculos afectivos y respetuosos si las adultas responsables provocan este tipo de situaciones y violencias?

Como el término autoridad se desdibuja a lo largo de mis experiencias y de nuestra propia historia como sociedad, me interesa analizarlo desde su etimología para recuperar su verdadero significado. La palabra autoridad proviene del latín *auctoritas*, que se derivó de *auctor* y cuya raíz es *augere*, que significa promover, aumentar, hacer progresar. En este sentido, la autoridad no es un medio a través del cual me impongo y disciplino, sino que por el contrario, es la cualidad creadora del ser y de su progreso; se trata de una búsqueda del crecimiento y desarrollo cognitivo y afectivo de las personas. Por lo tanto, el ejercicio de la autoridad pedagógica debe ser pensado no desde un lugar de represión, humillación, ejercicio de poder o enaltecimiento de la figura docente, sino que es necesario comenzar a habilitar espacios en que los y las estudiantes puedan embarcarse en nuevos procesos. Para esto, es fundamental la atención, conocer y acercarnos a los alumnos y las alumnas para desarrollar herramientas que permitan generar espacios que abran la puerta para construirse entre todos y todas. Este modelo es completamente contrario a la coerción, la imposición y la jerarquía, que lo único que buscan es demandar obediencia a cambio. Asimismo, es importante pensar el establecimiento de límites no como algo que va a imposibilitar o cerrar nuestras posibilidades, sino que por el contrario, un límite puesto de manera adecuada a lo largo genera libertad,

emancipación y le muestra al niño o la niña nuestro interés, que nos preocupan, que queremos lo mejor para ellos/as. Es imprescindible mirarlos/as y ver allí una posibilidad de enseñar a aprender y de aprender enseñando ya que

El maestro es al mismo tiempo estudiante, el estudiante es simultáneamente maestro; la naturaleza de sus conocimientos es lo que difiere. Sin embargo, la educación involucra el acto de conocer y no la mera transmisión de datos. De esta manera, maestros y estudiantes comparten un mismo status, construido conjuntamente en un diálogo pedagógico que se caracteriza por la horizontalidad de sus relaciones. (Torres, 1995, p. 30)

Desenvolvemos en la escuela de esta manera posibilita vincularnos y establecer lazos fuertes, amorosos, empáticos, duraderos que logren brindar a las y los estudiantes la oportunidad de ser capaces de. Sin duda defendiendo la necesidad de mostrarnos disponibles, de abrirnos a conocer(nos) y crecer juntos/as. Ante esta situación me queda por responder la pregunta ¿cómo la relación asimétrica propia de la autoridad no necesariamente desdibuja la igualdad en términos humanos?

### **Saberes que afectan**

*Libres son quienes crean, no quienes copian,  
y libres son quienes piensan, no quienes obedecen.  
Enseñar es enseñar a dudar.*

Eduardo Galeano

Al ser mujeres, durante varios siglos el saber nos fue negado, por ejemplo, al no tener acceso a la educación, o posteriormente, en una educación que no iba más allá de tareas como la costura o aquellas consideradas “femeninas”. Al respecto, Pampliega de Quiroga describe que el concepto de propiedad privada que instauró el capitalismo incidió en los vínculos y en la posibilidad de concebir a las mujeres como sujetos de conocimiento, lo que se debió a

(...) su exclusión milenaria de la esfera del saber y del trabajo social, su significación jurídica como “*menor*” a cargo del varón, le impidió una práctica que le permitiera desarrollar su intelecto y la transformación de sus potencialidades en habilidades. El estudio en la mujer, hasta hace pocos años atrás, carecía de sentido para esta concepción dominante ya que su “carrera” era el matrimonio. El empobrecimiento de sus posibilidades estaba dado por su lugar social de servidumbre, por la exclusión de su hacer de los distintos campos de conocimiento y experiencia. (2014, p. 74)

Sin embargo, como maestras tenemos la posibilidad de hacer que nuestro vínculo con el saber evolucione de forma constante, y al estar a cargo de la enseñanza, también tenemos una gran responsabilidad en tanto podemos humanizar o

deshumanizar a los niños y las niñas. Paulo Freire plantea esta posibilidad al sostener que la sociedad se caracteriza por presentar un sistema que reproduce las desigualdades sociales fundado en las relaciones de poder de oprimido-opresor y que la educación contribuye a que esto se perpetúe. En esta educación denominada bancaria

(...) el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (...) la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado. (Freire, 2005, p. 77)

Esta concepción enaltece la figura del docente en tanto se encuentra en un lugar superior por ser quien posee el saber, que es narrado a los educandos con el objetivo de “llenarlos” como si se tratara de depósitos. Esto evidencia la deshumanización, ya que los educandos son concebidos como objetos, y su acción se limita a la mera recepción y memorización de los conocimientos transmitidos. El saber se presenta como una donación de aquellos que se consideran sabios hacia quienes perciben como ignorantes, que constituye la alienación de la ignorancia al encontrarla siempre en los/as otros/as, dotando de rigidez las posiciones ocupadas por cada uno (Freire, 2005). Determinar que los educandos no poseen conocimientos y no son capaces de pensar contribuye a su falta de autoestima y esperanza ya que no se creen aptos de accionar o cambiar su situación, únicamente están atados a ser disciplinados, escuchar y obedecer. El sentimiento de incapacidad se apodera de ellos de tal manera que se paralizan, aspecto que los docentes como figuras opresoras aprovechan para adormecer su conciencia respecto a su realidad e imponer su autoridad de manera injusta y violenta, lo que los convierte en agentes deshumanizadores.

Sin embargo, encuentro una tensión entre estos planteos y nuestra figura como maestras ya que al ser mujeres nosotras y nuestros saberes son puestos en tela de juicio constantemente, lo que nos posiciona como posibles opresoras respecto a los educandos, pero también como oprimidas ya que otras instituciones y sujetos buscan disciplinarnos y silenciarnos por no ajustarnos a sus parámetros. Por citar un ejemplo actual, la transformación educativa fue impuesta de forma antidemocrática, ya que las y los principales protagonistas de los subsistemas de la educación quedaron por fuera de su elaboración. Ello denota un posicionamiento político por parte de las

autoridades que da a entender que no ven nuestra experiencia y conocimiento como algo suficientemente bueno, válido o que rinda. De ahí que quienes elaboran los programas son expertos en temas disciplinares ya que ven en ellos una mayor *competencia*. Sin embargo Catherine Walsh sostiene que “(...) alguien que sea un experto en cierto tipo de contenido, poca atención debe de estar prestándole a las formas en cómo se enseña” (2013, p. 11).

Dejar a las y los docentes por fuera evidencia la idea e imagen que se tiene de nosotras/os: no sabemos lo suficiente, no somos capaces de, dado que “Gobernar las almas infantiles tiene dos prerequisites: el autogobierno y disciplinamiento del maestro, y una relación particular de éste con el conocimiento, que se configura en forma pasiva, es de aceptación y sumisión” (Bordoli, 2013, p. 278). De este modo somos definidas dentro de una relación de poder que no democratiza ni el saber ni las formas de ser, ya que dentro de este proceso sólo somos meras reproductoras de los planes y programas que otros/as elaboraron y que contienen sus conocimientos. Por lo tanto, es necesario dejar de reprimirnos para poder quebrar con el poder y salir de esa situación de oprimidas; reconstruirnos implica reconocer nuestra realidad y el valor que tienen nuestros saberes y experiencias, y el que tenemos como mujeres y profesionales, lo que requiere pensarnos de manera crítica y reflexiva.

Es necesario señalar que el poder es algo transversal en las relaciones pedagógicas y siempre trae consigo violencias que ubican a las y los estudiantes en un lugar de sumisión, desubjetivación y pasividad que propician su ingenuidad y adaptabilidad a un mundo que les es ajeno en tanto es dominado y producido por otros. Inhibir la afirmación de los educandos como sujetos y obstaculizar su posibilidad de ser representa una actitud egoísta y de dominación por parte de las y los docentes. Para cambiar esta situación es necesaria la humildad, ya que

(...) me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. Uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el sentido común que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos (...) la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Por eso es que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma. (Freire, 2018, p. 76)

Poder reconocer que no sabemos todo y no escucharnos sólo a nosotras mismas nos permitirá reparar en los/as demás, escuchar con atención y que nos conmuevan. Lograr circularizar el saber en el aula es una gran alternativa porque posibilita dejar de desarrollar propuestas *para* los niños y las niñas y hacerlo *con* ellos/as; cuando

enseñamos no sólo ponemos en juego conocimientos sino también una manera de relacionarse con ellos. Este reconocimiento de su ser y su saber rompe con la idea de la concentración de los conocimientos únicamente en la maestra y habilita la participación y el involucramiento de todos y todas. Los sujetos tienen como punto de partida un contexto cultural, ideológico, político y social y la educación no debe negarlo ni desconocerlo. Al respecto, Bordoli plantea:

Los efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje inciden, también, en las formas que adquieren la relación pedagógica y de enseñanza. Esto no refiere únicamente a los vínculos intersubjetivos entre maestro y alumno sino, también, a las relaciones epistémicas que se establecen con las formas del saber. (2013, p. 252)

Es fundamental tratar a las y los estudiantes como personas capaces e inteligentes a través de un diálogo abierto y democrático que busque consensos, porque “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 2005, p. 106). De esta manera, se fomenta una estructura horizontal que lleva como premisa la idea de que el conocimiento no se transmite, se construye entre todas y todos y es una posibilidad común. Asimismo, potenciar el poder de creación y acción de los alumnos y las alumnas requiere de la estimulación de su pensamiento crítico a partir del análisis de su realidad para generar el anhelo por la búsqueda de su transformación como sujetos y de su libertad, proceso que es permanente y requiere de la responsabilidad de quien decide llevarlo a cabo.

Retomando la reforma educativa, la pedagogía sobre la que se apoya es tecnicista y uno de sus aspectos centrales tiene que ver con la capacidad y el rendimiento. Los nuevos programas están orientados a lograr un ciudadano que logre insertarse en la sociedad —que en realidad refiere al mercado laboral—, lo que convierte a la escuela en el lugar donde se desarrollan las capacidades o competencias vinculadas al mundo del trabajo; mediante diversos mecanismos se encarga de reproducir las relaciones de producción, que traen consigo sometimiento, sumisión y poder. En este sentido, las competencias planteadas en el programa de la Educación Básica Integrada apuntan al desarrollo de habilidades para el mercado y para servir al sistema económico dominante, lo que presenta a la educación como instrumento que enajena y aliena a los sujetos, ya que quienes se subordinan a las reglas de la “escuela-mercado” no cuestionan ni problematizan su realidad, más bien se convierten en máquinas.



Sobre esto, quiero reparar en otra experiencia en la que trabajar con un acontecimiento me fue negado. Este año hice la práctica en 6° grado y uno de los contenidos que abordé fue la elaboración de argumentos ya que constaté la dificultad que presentaban las y los estudiantes a la hora de argumentar y dar su opinión; en una primera instancia los textos que presentaba al aula eran escritos por mí ya que me interesaba no tanto la complejidad de su contenido o su fuente, sino que logran identificar la estructura, la finalidad del texto y sus argumentos. En el mes de mayo decidí escribir un texto sobre la Marcha del Silencio para seguir profundizando sobre los argumentos, pero también para habilitar un diálogo reflexivo sobre la cuestión de los detenidos-desaparecidos durante la dictadura cívico-militar uruguaya. Al presentar la planificación a mi maestra adscriptora, me pidió que no lo trabajara y que elaborara otro texto para no generar conflictos y no remover cosas en las familias que conlleven quejas.

En lo personal, considero que dicha reacción y concepción, lejos de solucionar algo o de “ahorrar” problemas o discusiones genera un conflicto aún mayor ya que favorece a la inconsciencia y el desconocimiento por parte de los alumnos y las alumnas de la historia de su país; conocerla y poder comprender las motivaciones que llevaron a los civiles y militares a secuestrar, torturar, violar, abusar y asesinar a cientos de personas debe ser un tema a tratar en la escuela, y si bien es cierto que ciertos relatos deberán cuidarse pues son fuertes o chocantes, la realidad es que sucedieron y fueron producto de los seres humanos.

Asimismo, es un contenido presente en el programa del grado, por lo tanto, nunca imaginé que trabajarlo me sería negado. Al ser un acontecimiento que forma parte de la historia de su país, tienen derecho a saber sobre ello; la dictadura no fue un suceso aislado en un determinado período de tiempo, sino que todo lo sucedido antes y durante la misma aún sigue perpetuando en las costumbres y vidas de miles de personas, por lo tanto, es algo que debe comenzar a hacerse consciente, ya que contribuirá a la comprensión de aspectos sobre nuestra vida cotidiana, la forma en que nos vinculamos y al desarrollo de la memoria colectiva. Theodor Adorno sostiene que no abordarlo favorece a la homogeneización del pensamiento, la pérdida de conciencia de los sujetos sobre sí mismos, lo que representa una gran amenaza para los sistemas democráticos y la vida de las personas ya que las civilizaciones se caracterizan por ser bárbaras y agresivas y no abordar estos acontecimientos permite que dicho modelo se refuerce (1966).

Conocer su historia también posibilitará que analicen la información a la que acceden y los acontecimientos que suceden para poder decidir y accionar crítica y reflexivamente, propiciando la formación de la ciudadanía. Lo esencial es presentar a los alumnos y las alumnas diversas fuentes de información, trabajar desde la perspectiva de los distintos actores, pluralizar lo máximo posible el abordaje ya que así es como debe trabajarse la historia. Considero que aunque trabajar con la dictadura cívico-militar u otros acontecimientos similares en el aula pueda presentarnos un reto o desafío que nos genera miedo, inseguridad e incertidumbre, asumir nuestro rol como maestras y poder dar el paso nos permite alinearnos con nuestras convicciones y darle valor a nuestras ideas. Asimismo, contribuye enormemente al desarrollo de la conciencia crítica por parte de los niños y las niñas, que al ser capaces de observar cómo es su entorno y la sociedad y cómo todo ello ha cambiado a lo largo de los años, podrán pensar críticamente al respecto, logrando analizar y reflexionar sobre ello.

Un aspecto fundamental que se vincula con los planteos de Nussbaum es la importancia de fomentar la empatía como eje central a la hora de trabajar en la escuela (2010); poder mirar al otro, no juzgarlo y ponerme en su lugar es sin duda un elemento sumamente enriquecedor que favorece la aparición de la afectividad. La combinación y puesta en práctica de todos estos aspectos propicia la formación de seres autónomos, favorece el desarrollo de su autoestima, permite la autodeterminación, la asunción de su responsabilidad como sujetos que conforman la sociedad y su emancipación. Personalmente creo que de esta manera la escuela apuesta por ello y pone todos sus esfuerzos al servicio de una educación que verdaderamente logre un desarrollo humano y contextualizado en la realidad de las y los estudiantes; no lograrlo sin duda es desalentador, pero por más difícil, utópico o lejano que parezca, siempre debe ser parte de su proyecto.

### **Tercera parte: Ya sabe lo que quiere, lo va a sembrar**

*Cambiar es difícil pero es posible.*

Paulo Freire (2003, p. 51)

### **La necesidad de dejarse afectar y reivindicar el cuidado**

En tiempos de modernidad líquida, parece que los vínculos se han evaporado al constatar la resistencia y distancia que adoptamos respecto a los/as demás, sin

embargo, aún se vislumbran horizontes de posibilidad para resignificar y redefinir el vínculo entre la maestra y los niños y las niñas dentro de dicho contexto. En primera instancia, es imprescindible acudir a los aportes de las pedagogías decoloniales que envuelven, según Catherine Walsh, “(...) una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y volver a reconstituir el ser (...) cuya existencia ha sido negada históricamente” (2013, p. 11-12).

El surgimiento de este enfoque es una consecuencia de los procesos de colonización y dominación de América, que internalizaron una geopolítica cultural, económica, social y epistemológica basada en la colonialidad del saber (Quijano, 2000). Esta nueva perspectiva nos invita a legitimar y (re)valorizar nuestra propia diversidad de formas de aprender, sentir, estar, pensar, saber y existir. Descolonizar el saber implica la humanización de las personas en tanto son reconocidas, respetadas, valoradas y liberadas de las relaciones de dominación pues nadie debe quedar por fuera, como lo sostiene Freire en su “Pedagogía del oprimido”.

Es posible identificar la importancia de los términos experiencia y memoria en esta pedagogía, ya que por un lado invitan a tener presente lo que sucedió con nuestros pueblos originarios para (des)aprender ciertas formas de vincularse y del saber que son propias de esa lógica eurocentrista, heteronormativa y de dominación, dado que “(...) la obstinación del recuerdo social puede cumplir un papel fundamental allí donde el Estado no tiene la voluntad de garantizar derechos fundamentales (el acceso a la educación o a la justicia)” (López, 2017, p. 174). En este sentido, la memoria es conciencia del contexto y la realidad, y se reivindica como motor para seguir reflexionando y desarrollándonos de forma situada, buscando la transformación siempre que concibamos desigualdades o injusticias. Por otra parte, la experiencia resurge como forma de construir el conocimiento y de sentipensar nuestro mundo, experiencia que desde Abya Yala<sup>7</sup> encaminó la idea de una existencia digna, relacional y complementaria entre las personas; desde un principio las experiencias de los pueblos originarios habían estado excluidas de los dispositivos de interpretación dominantes, pero esta perspectiva apuesta a articular dichos saberes para vivir en este mundo plagado de tinieblas (Walsh, 2013).

Las ideas propuestas por la ética y pedagogía del cuidado permiten ampliar y enriquecer esa perspectiva hacia la que debemos apuntar desde la escuela y

---

<sup>7</sup> Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano.

nosotras como maestras comprometidas con nuestra labor, porque reconocen a las mujeres como uno de los colectivos invisibilizados y silenciados, y plantean que

(...) no podemos dar la espalda al hecho de que ningún ser humano puede sobrevivir al nacimiento sin el cuidado y la atención de otros (...) Ser cuidado no es sólo vital para la supervivencia en los bebés, la primera infancia o en periodos de enfermedad o vulnerabilidad, sino a través de toda nuestra vida. Incluso cuando no estamos en situación de dependencia, necesitamos de otros porque somos seres relacionales y emocionales. Los lazos afectivos que nos unen a los demás dan significado, calidez y alegría a nuestras vidas, y ser privados de ellos supone una injusticia. Incluso en los entornos laborales, las organizaciones políticas o los grupos voluntarios son necesarias las relaciones de cuidado, sin el apoyo de las cuales no podríamos desarrollarnos. (López y Verdera, 2011, p. 169)

Las prácticas de cuidado en su mayoría son desempeñadas por mujeres, lo que explica porqué históricamente no fueron consideradas y reconocidas a nivel social; como hemos visto, en la actualidad siguen primando los discursos y miradas masculinas, relegando a un segundo plano las experiencias femeninas. Por este motivo, se plantea la necesidad de descentralizar los saberes tradicionalmente masculinos para construir una cultura escolar que tome en cuenta las capacidades, experiencias, saberes y sentires de las mujeres para reivindicar el valor del cuidado, ya que es fundamental para el desarrollo físico, psíquico y emocional, y priorizarlo contribuye a la reducción de la violencia, el respeto hacia todas las formas de trabajo y de vida, asegurando que cada niño y niña tenga un lugar en su comunidad, a la que pueda contribuir amorosa, empática y sinceramente. De esta manera, es necesario que la escuela no se oriente únicamente a

(...) capacitar a las nuevas generaciones para incorporarse a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía. Hemos de prestar la suficiente atención a la educación para la vida personal, familiar y ética; y tomarnos en serio las necesidades de afecto y cuidado que todos los seres humanos tenemos. (López y Verdera, 2011, p. 172)

Es esencial hacer conscientes tanto a hombres y mujeres de la vulnerabilidad humana y de que entre nosotros/as existe una interdependencia inevitable que posibilita educar para la autonomía, pero no una solitaria y autosuficiente, sino una basada en pilares como la solidaridad, la preocupación y el cuidado por el otro.

Analizar la construcción dicotómica y jerárquica de las feminidades y masculinidades como promotoras de la subordinación de las mujeres y la distribución de los roles de género debe formar parte del currículum escolar. Educar de esta

manera requiere no ocultarnos ni ocultar al otro/a, es necesario dejarnos afectar por el rostro del otro (Levinas, 2001) y preguntarnos qué significa su presencia.

(...) consideramos la doble dimensión del cuidado como valor y práctica que se implica en la atención a las necesidades de las personas como seres vulnerables e interdependientes, y del cuidado como acción de proyectar la propia existencia. El cuidado se plantea como el conjunto de actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público; y la educación para el cuidado como el desarrollo de competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, laboral, comunitaria, técnica, cultural, doméstica, recreativa, espiritual. (Escámez y Verdera, 2010, p. 63)

Esta concepción dota de sentido nuestras vidas en tanto nos permite separarnos de lo ya conocido y preestablecido y reflexionar sobre nosotros/as mismos/as, siendo capaces de transformarnos y proyectarnos hacia nuevas formas de ser que impliquen la libertad. Nel Noddings se detiene en las relaciones de cuidado y las caracteriza como humanizadoras dado que implican un encuentro con sentido en el que se ponen en juego aspectos propios de cada persona, los cuales son escuchados atentamente (2009). El acompañamiento y la mirada amorosa son elementos claves para pensar las relaciones pedagógicas, ya que acogemos a los/as demás con sus potencialidades y limitaciones, lo que indudablemente implica un vínculo afectivo; “(...) la escuela es uno de los espacios privilegiados para promover recursos socioafectivos y ensanchar horizontes de posibilidad. Afectarse es implicarse: aprender a sentir afecto por la humanidad del otro que es mi/nuestro espejo” (Kaplan, 2022, p. 16), por lo tanto, la escuela como constructora de subjetividades debe generar instancias que permitan la apertura al mundo para comprometernos con nuestro cuidado y el de las personas con quienes compartimos. La reciprocidad es transversal en estos procesos ya que al vincularnos con otros/as los/as reconoczo, me es posible mirarlos/as respetuosamente y construirnos mediante la afectividad, lo que repercute de forma positiva en el autoestima y autoimagen de los alumnos y las alumnas, pero también en la nuestra como mujeres maestras.

La educación debe pensarse “(...) como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia” (Skliar, 2009, p. 8), responsabilidad que se vincula con el deseo de convivir que como maestras nos lleva a habilitar, dar paso, dar la palabra, escuchar, enseñar; representa la posibilidad de poner algo en común en donde mi esencia y la del otro coexisten pero no por eso dejan de existir de manera individual. Según lo explica Fernández Braga “Así, esa entidad que es un sujeto,

puede cambiar porque está siendo afectada” (2020, p. 95), es decir que algo *me* pasa.

Piedad Ortega apuesta a la construcción de una pedagogía del Nos-Otros, que reconozca la alteridad y que a partir de ella pueda construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios (2012). Para esto es fundamental poder incidir en los rasgos y características políticas y culturales dominantes para hacer foco en lo diferente, en los/as otros/as, reconocer las injusticias y desigualdades, denunciarlas “(...) desde una política del lugar y una posición del sujeto, posibilitando implicar-se, comprometer-se, responsabilizar-se y solidarizar-se con un “otro” que reclama una praxis sobre el mundo para transformarlo” (Ortega, 2012, p. 133).

Se reitera la idea del encuentro porque es allí, en la relación, en la que nos construimos, en donde aprendemos y en donde es posible pensar la educación. La escuela debe ser un lugar de apertura a lo impredecible, debe ofrecerse disponible al intercambio, a atender, a cuidar, a afectar y amar, y a ocuparse de lo que ocurre y nos ocurre. Al respecto, Nuria Pérez de Lara nos convoca a dejar de ver a las personas como otros/as, ya que ello nos aleja, en cambio, propone entrar en relación con ellos y ellas, despojándonos de ese término que habla sin nombrar, que no permite acercarme (2006). De esta manera, al estar *con* ellos y ellas y escucharlos/as es posible “(...) «dejarse tocar» por sus sentimientos y sensaciones y desde ahí, hacer posible ir más allá hacia las maestras, la escuela, el mundo” (Pérez de Lara, 2006, p. 195).

Para esto, es imprescindible redefinir nuestro concepto de autoridad para que la escuela no sea un lugar de sufrimiento, humillación, represión y violencia hacia los niños y las niñas. María Beatriz Greco sostiene:

(...) hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que entre ellos ocurre en el espacio del “vivir juntos”. Nuestro primer análisis recorrerá así la posibilidad de pensar la autoridad ya no como un ejercicio individual, como la tarea de uno en particular o como aquel mandato que se dirige desde uno —que decide, determina, exige— a otro que acepta, obedece, responde (o se rehúsa a todo esto). Situremos a la autoridad en una trama de encuentros, allí donde al menos dos —en relación asimétrica— entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos. (Greco, 2011, p. 15)

Rechazar las formas de saber-poder tradicionales, dominantes y eurocéntricas permite dar voz y parte a los alumnos y las alumnas, logrando una subjetivización de las escuelas que potencia el trabajo y la construcción colectiva, a la vez que brinda

igualdad. Poder cohabitar las aulas entre todas y todos, generar experiencias sensibles que posibiliten cimentar vínculos cooperativos, empáticos y respetuosos promueve la justicia afectiva.

Valorar la afectividad se entrelaza con la esperanza comprometida y activa en la lucha por una vida digna para el conjunto de la ciudadanía. La pedagogía del cuidado implica la formación de la sensibilidad hacia los demás, la empatía ante el dolor humano. (Kaplan, 2022, p. 30)

Mirarnos, acercarnos, habilitarnos y amarnos implica una experiencia de reconocimiento mutuo que logra romper con las lógicas que ubican a la sensibilidad, las emociones y los sentimientos como algo irracional, incorrecto. Es imprescindible lograr un giro afectivo, como lo plantea Kaplan, reconociendo la presencia y la necesidad del afecto como eje estructural en tanto se relaciona con la construcción de subjetividades, identidades y vínculos en la escuela (2022). Me siento satisfecha de haber recorrido tanto para poder decir que sí: el afecto nos afecta, pero ello no tiene nada de malo, no nos hace menos exitosas y capaces, ni tampoco inferiores; por el contrario, dejarse afectar por y con quienes habitamos la escuela implica dignificar nuestras vidas al elegir compartir(nos) en un proyecto común; proyecto que humaniza, que quiere y que siempre está en constante construcción y transformación.

### **Lo que (me) queda por cuidar...**

*Estoy poniendo flores en el barro. Y conste que podría haber elegido hundirme también. Pero no. Estoy poniendo flores en el barro. Imposible que no crezcan.*

Lorena Pronsky (2019, p. 27)

Para concluir, me gustaría recuperar las palabras de Nuria Pérez de Lara ya que resuenan con lo que siento en este momento: “Pensar de otro modo siempre conmueve, trastorna, desequilibra porque hay algo que se desplaza o se rompe dentro de nosotras, dentro de cada una o de cada uno” (2006, p. 188). Sin duda puedo decir que me encuentro en un lugar muy distinto al que estaba cuando comencé a pensar en este ensayo. En primer lugar, porque escribirlo reafirmó mi compromiso con el establecimiento de vínculos y relaciones pedagógicas horizontales atravesadas por el afecto, el diálogo, la humildad, la empatía y la reciprocidad, en el entendido de que son imprescindibles para el desarrollo integral de los niños y las niñas, pero también para la forma en que nos sentimos y vivimos

nuestro rol docente. Al compartir entre todas y todos es esencial no perder de vista cuán importante es la escuela y nuestra figura como maestras para la construcción de identidades y sentires, formas de pensar y de hacer, de vivir.

En este sentido, considero que no debemos reducir la educación a la mera transmisión de saberes y al disciplinamiento; al concebir a las y los estudiantes como sujetos y reconocerlos en sus potencialidades y limitaciones permitimos que crezcan y se desarrollen en pos de su formación humana, es decir, conociéndose y cuidándose a sí mismos, pero también a los/as demás. Lamentablemente, la separación de lo afectivo-vincular respecto de lo pedagógico surge como consecuencia de la desvalorización y dominación histórica que sufrimos las mujeres, en la que el afecto fue visto como algo negativo y por lo tanto, fue dejado de lado y separado de cualquier forma de saber. De este modo, la pedagogía y ética del cuidado, las pedagogías decoloniales y las perspectivas feministas sobre la educación vinieron a abrirme un mundo nuevo; en una formación docente en la que su abordaje fue prácticamente nulo, tener este espacio me invita a seguir indagando sobre ellas y resignificar nuestro valor como mujeres y maestras, porque estoy convencida de la importancia y las potencialidades que poseemos, de nuestras experiencias y relatos. Por este motivo, reivindicar el cuidado y la mirada femenina como forma de hacer educación sin duda será un ideal que me acompañará más firmemente de aquí en adelante.

Asumir la vulnerabilidad que nos caracteriza como seres humanos y reconocer nuestras necesidades, entre ellas el afecto, contribuirá a reforzar la idea de que el afecto nos afecta y ello no representa nada negativo, dejarse afectar es aceptar la posibilidad de encontrarse con los/as demás, de conmoverse y escuchar lo que ese acercamiento genera en nuestro interior. Sin embargo, por más optimista y decidida que me sienta al respecto, considero que mejorar nuestro vínculo con nosotras mismas a pesar de los ataques y la desvalorización que sufrimos diariamente es una tarea difícil y para la cual necesito seguir (des)aprendiendo mecanismos que tanto consciente e inconscientemente siguen perpetuando la concepción androcéntrica, eurocentrista y hegemónico-dominante de la sociedad, así como también las lógicas que mercantilizan la educación y nuestra labor.

Creo firmemente que reparar en estos aspectos permite posicionarnos desde un lugar más respetuoso y considerado de la alteridad, siendo capaces de mirar a los niños y las niñas y vincularnos con ellos/as sin la necesidad de ser nosotras quienes



generemos violencias que desencadenen sufrimiento, dolor y un desvinculamiento y desubjetivación de las y los estudiantes. No obstante, también siento que no logré responderme del todo lo relativo a la autoridad pedagógica y a cómo lograr que a pesar de la asimetría existente en las relaciones pedagógicas no se desdibuje la igualdad que merecemos en tanto todos y todas somos seres humanos; cuando abusamos de ella posicionamos a los niños y las niñas en un lugar inferior, dejamos de considerarlos/as y los/as reprimimos constantemente, pero al decidir no ejercerla también generamos un daño, ya que abandonamos nuestra responsabilidad de sostener espacios en los que circulen los saberes y la palabra para que entren en juego, de cierta manera estaríamos librando nuestra labor al azar.

En definitiva, siento que todo lo que me movilizó la escritura del ensayo, así como el compromiso que asumí al comenzar a adentrarme en toda esta problemática me permitió reconocer y desnaturalizar algunos aspectos dentro de las dinámicas de relacionamiento propias de la escuela. Mi interés por los vínculos atraviesa transversalmente mi vida, y es algo a lo que le dedico mucha atención y reflexión, por lo tanto, siempre me van a quedar aspectos por resolver o repensar dado que a lo largo de los años voy a vivir miles de experiencias en distintos contextos con colectivos docentes y no docentes, niños y niñas, familias y comunidades diversas; nuestra tarea tiene mucho de eso, vivimos en una praxis constante, en una problematización y análisis crítico de nuestro sentir, pensar y hacer con el fin de lograr prácticas más empáticas, afectuosas, democráticas y contextualizadas.

Educar desde una perspectiva del cuidado, humanizadora, feminista y decolonial implica nunca perder de vista que “(...) lo otro de enseñar (lo afectivo en este caso) no excluye el conocimiento” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 46). Y que nuestros saberes, experiencias y sentires son valiosos por el simple hecho de ser una parte indisoluble de nosotras. Sé que este es el comienzo de un proceso que me va a acompañar durante toda mi vida, en el que voy a enseñar y me van a enseñar: un proceso que me habilita a transformarme, a probar y equivocarme, a pensar(me) consciente, crítica y reflexivamente, y lo más significativo de todo, a dejarme afectar por lo necesario de compartir espacios con quienes me rodean en el salón de clases, en el patio, en los pasillos de la escuela, reconocerlos/as a todos y todas para no dejar a nadie afuera.

## Reflexiones finales

Comenzar a dar cierre a este proceso y reflexionar al respecto me lleva a pensar en cómo lo empecé. Aún recuerdo la ilusión, la emoción y las ganas con las que caminé a magisterio en mi primer día de clases, el miedo de no conocer a nadie e iniciar una nueva etapa, me carcomía la incertidumbre por no saber qué rumbo iba a tomar mi vida. Nunca me imaginé que luego de mi primera semana la pandemia iba a cortar de raíz ese entusiasmo que sentí al tener que quedarnos en nuestras casas. Pasaron semanas, meses y estudiar en la soledad de mi cuarto se hacía cada vez más insostenible, reconocía cuanto me costaba seguir motivada.

Después de cuatro años, si tengo que poner en la balanza todo lo que viví, lo que más pesa es la práctica y mucho. ¡Que afortunadas somos de poder estar en la escuela desde tan temprano! Aún tengo presente el alivio que sentí cuando llegó la práctica de observación, porque implicaba reencontrarme con mis compañeras, conocer a los niños y las niñas, las maestras, el personal no docente, la comunidad educativa. Adentrarme en la escuela me hizo entender y valorar lo esencial de la cercanía, de vernos las caras y compartir nuestros días, de mirarnos, sonreírnos, de estar ahí; en ese momento algo se movilizó en mí.

Sin duda la escuela es el lugar del y en el que más aprendí, es en donde me formé como maestra, me conocí, tuve la oportunidad de intentar cosas nuevas, planifiqué decenas de clases que no resultaron como esperaba y me frustré, pero ahí entendí lo predeciblemente impredecible que se vuelve nuestra labor; en la escuela me equivoqué y reafirmé la idea de que el error es un aprendizaje más como cualquier otro. Allí resignifiqué el valor y la importancia de lo colectivo, porque coincidí con compañeras y colegas de las que aprendí muchísimo, que acompañaron y se dejaron acompañar, mujeres que contienen, abrazan, calman y que se abren a recorrer este camino juntas.

Entrar a un salón de clases te cambia la vida en la medida en que no te resistís a establecer vínculos con los niños y las niñas. A ellos y ellas les estoy inmensamente agradecida porque la forma en la que me recibieron me hizo entender que ahí está la clave, abrirnos a la posibilidad de ser y poder pensar mundos posibles, más justos, más nuestros en tanto somos nosotros/as quienes los producimos. Es en esa relación horizontal, respetuosa, sincera que dejamos una parte de nosotras en el acto

de educar, de amar y acompañar; dejarse afectar es esa huella indisoluble que queda en nuestro interior.

La cotidianidad del aula me regaló risas y abrazos, recreos llenos de juegos y meriendas, dibujos y palabras sinceras, amor puro y genuino, pero por sobre todas las cosas, me permitió encontrar miradas cómplices, empáticas, llenas de cariño, y es en esos gestos, gestos que siempre llevo conmigo, en los que reafirmo que la escuela tiene que ser un lugar que se construya *con* los niños y las niñas. Como docentes, nuestra responsabilidad radica en habilitar espacios en los que todas y todos puedan ser parte, transformarse, crecer y desarrollarse de manera integral.

Mientras me dedicaba a escribir estas reflexiones, me detuve en mi biblioteca a repasar mis apuntes, textos y trabajos y casi que por instinto la vista siempre se me iba hacia un lugar en particular. “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire fue el primer libro de educación que me compré, y lo hice porque mi profesora de Pedagogía I nos dio a elegir entre varios textos y obras para realizar nuestro parcial final. La verdad es que el título me llamó la atención, pensé que era una lectura que me podía atrapar y aportar bastante ya que se acercaba la práctica de observación. Empezar el libro fue un viaje de ida, no sólo porque me aportó ideas que traigo conmigo hasta el día de hoy y que con orgullo pude ver reflejadas en mi ensayo, sino que también representó asumir un compromiso con la labor de educar. Hay un fragmento de la cuarta carta que siempre tengo presente porque cuando lo leí por primera vez encontré en las palabras del autor mi propio deseo a la hora de entrar a la escuela y ser maestra:

(...) es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. Es viviendo —no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos— la humildad, la amorosidad, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece. (Freire, 2018, p. 83-84)

Volver a estas palabras me mostró la relación que tienen con el porqué elegir este tema para mi ensayo: notaba que la escuela se estaba convirtiendo en un espacio desvinculado, en el que no había sentido de pertenencia, lugar donde los niños y las

niñas eran silenciados/as, reprimidos/as y se les negaba la posibilidad del afecto. Ser conscientes de esta situación y entender que es estructurante de la propia sociedad y el motivo que nos lleva a tener una noción de sujeto autosuficiente, solitario, egoísta e individualista es el primer paso para poder deconstruirnos y transformar esta realidad. Como lo plantea el músico El Alemán en su canción “Perfil de egreso”: “Prefiero la tristeza a lo inconsciente, que duela porque no es indiferente, porque está presente”. En estos versos encuentro lo indispensable de ser conscientes, de reconocer lo que pasa y *nos* pasa, de dejarnos afectar y que lo que de allí se genere sea nuestro motor para el cambio; cambiar no es tarea sencilla pero si nos habituamos a los dolores y problemáticas presentes en la escuela somos cómplices de que se sigan perpetuando.

Desde nuestro rol de educadoras es posible redireccionar nuestra atención a las infancias y reconocerlas, valorar la fuerza de sus potencialidades, su creatividad y pensamiento, generando instancias y experiencias que habiliten a compartir(se) y que no cosifiquen, señalen ni pongan juicios de valor a sus saberes, sentimientos e identidades. Honrar sus historias es una muestra de respeto, de interés y de voluntad por conocer, aspecto que debemos transmitirles como parte de su formación, desafiarlos/as a participar de su propia educación para que puedan aprender mediante su experiencia y pensando críticamente, ya que ello favorece su emancipación.

Esto requiere asumir con humildad nuestra ignorancia, aceptar que no lo sabemos todo y que por lo tanto, debemos reflexionar de forma crítica sobre nuestro ser y nuestras prácticas. Me parece imprescindible reconocer la importancia de la reflexión como herramienta a la hora de repensar lo que hacemos, sus efectos y lo que nos genera; por suerte es algo que estuvo presente a lo largo de la carrera y siento que nos permite desarrollar nuestra voz y nuestro valor como maestras. Del mismo modo, supone confiar en nuestras propias ideas y sentimientos, reconocer nuestras diferencias y que existen millones de formas de estar y habitar el mundo. Entendiendo la riqueza que habita en esa diversidad, pero sin dejar de lado la propia potencialidad de nuestro ser y hacer individual, es posible lograr que la escuela sea una experiencia significativa para todas y todos; es fundamental democratizar nuestras prácticas y asegurar el derecho a la educación, la cultura y el patrimonio.

Al transitar la escuela en comunidad aprendí a ser maestra, encontré lo que me gusta y me descubrí inmensamente feliz, feliz de poder ponernos en común en las

aulas, de disfrutar de lo que hago y de saber que desde mi lugar tengo mucho para dar, enseñar, aprender y luchar. Por lo tanto, quiero que esa emoción que sentí al llegar a magisterio aquel primer día, y la que siento cada vez que entro al salón de clases sea la que mueva a los niños y las niñas, que vean a la escuela como un lugar en el que se aprende mucho más que lo que marca un programa, en el que son más que un perfil de egreso, un objetivo de aprendizaje o el resultado de una evaluación. Este ensayo me mostró que por suerte, la escuela es —y puede ser— muchísimo más que eso, es un lugar y espacio de encuentro, y es allí que se producen acercamientos genuinos que nos permiten regalar nuestras miradas y dejarnos afectar por lo que son, sienten, piensan, dicen y hacen los/as demás.

La segunda parte de este ensayo señala que las maestras resisten, en este caso al establecimiento de vínculos, pero al utilizar esa palabra me pregunté si siempre es bueno resistirse. La definición de resistencia que presenta la RAE (2001) sostiene que es una fuerza o cuerpo que se opone a la acción o violencia de otra/o. En este sentido, creo que debemos recuperar la idea de resistencia, no desde un lugar de rechazo, contrariedad o repugnancia frente a los/as otros/as, sino como la manera de hacerle frente a este mundo que se caracteriza por ser androcéntrico, distante, efímero y alienante, y que cada vez nos desvaloriza más.

Ser maestra tiene que ver con el amor, con asumir un compromiso y con una forma propia de ver la vida, con rechazar una escuela que enmudece, que lastima, que oprime. Por más difícil que parezca, es fundamental estar atentas e identificar los mecanismos y hábitos que dan continuidad a la idea de que lo afectivo-vincular no tiene que ver con lo pedagógico, estar abiertas a (de)construirnos y desnaturalizarlos para lograr prácticas de cuidado, situadas y que se condigan con nuestras convicciones; lo pedagógico es también vincular desde el momento en el que involucra el encuentro de dos o más personas que se ponen en juego para transformarse.

Haber llegado hasta acá me resulta irreal, pero hay algo en bajar todo lo que siento a la palabra que me reconforta; es ver mi recorrido, todo lo que viví y sentí, mi esfuerzo, todo materializado acá. Como lo trabajé en el ensayo, a veces resulta difícil reconocernos y ser conscientes de nuestros logros, nuestras potencialidades, y creo que tener este espacio es una forma de reivindicarme como mujer y maestra, capaz de querer, de pensar, con saberes y creencias que valen y mucho; es la posibilidad de sentir orgullo por lo que soy y lo que hago.

Si hay algo que aprendí es que desde mis gestos mínimos en la cotidianidad del aula se pueden transformar muchas cosas, y allí se encuentra un aspecto fundamental: el cambio parte *en* y *desde* la práctica educativa e involucra la acción. Deseo nunca abandonar mi capacidad crítica y de reflexión, y la idea de que la educación es un acto político en tanto están involucrados valores, sentimientos, sueños, proyectos, utopías, lo que visibiliza el valor y la potencialidad propia de cada persona, siendo así posible una escuela que libere, que ame, que emancipe, para la transformación social. Estoy convencida de que ese es el camino que tengo que recorrer, por lo tanto pienso jugármela por lo que siento y creo, con el alma abierta al mundo, para que en cada salón en el que me toque compartir con niños y niñas puedan sentirse parte, comprendidos/as y cómodos/as, para que sean felices, crezcan; ojalá cada uno/a pueda querer y ser querido, afectar y dejarse afectar, y encontrar en la escuela el lugar y la experiencia de ser capaces de...

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1966). *La educación después de Auschwitz*. [Conferencia]. Frankfurt, Alemania.
- Alliaud, A., Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ciudad de México: Partido de la Revolución Democrática.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Paris: Éditions Gallimard.
- Berger, P., Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bordoli, E. (2013). *La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo*. Montevideo: UDELAR, FHCE.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Cobo, R. (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.
- CPA UNLPam. (16 de mayo de 2019). "Autoridad Pedagógica" Dra. Beatriz Greco (UBA). [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1psuWZHz5Qs>
- Daros, W. (2012). *La educación entendida como formación humana y social*. Rosario: Invenio.
- Díaz Genis, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Duschatzky, S., Corea, C. (2009). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Escámez, J., Verdera, V. (2010). *La educación para la igualdad de género y para el cuidado de las personas que lo necesitan*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fernández Braga, M. (2020). *Pedagogías insurgentes para la educación en derechos humanos: notas vitales desde la filosofía nuestro-americana*. Napoli: La Città del Sole.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giorgi, V. (1990). *Vínculo, marginalidad y salud mental*. Montevideo: Roca Viva.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Greco, M. B. (2011). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Jabés, E. (1991). *El libro de las preguntas. Volúmen II*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Lhullier, L. A. (1995). *Autoritarismo, autoridad y conciencia moral. Un análisis psico-social*. Valencia: Revista Psicología Política.
- López, H. (2017). *Delirio de Antígona. Elementos para una pedagogía feminista decolonial*. Medellín: Ratio Juris, Unaula.
- López, I., Verdera, V. (2011). *La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia*. Madrid: Bajo Palabra.
- Marrero, A. (2008). *La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.



- Molano-Abril, M. Á. (2015). *Didáctica Interestructural en la Educación Física*. Colombia: Kinesis.
- Nancy, J. (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Noddings, N. (2009). *Educación moral. Propuesta para una educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Editorial Katz.
- Ortega, P. (2012). *Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros*. Medellín: Revista Virtual Universidad Católica del Norte.
- Pampliega de Quiroga, A. (2014) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación especial*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Pérez de Lara, N., (2006). *El Otro (y la otra; lo otro)*. En Mañeru, A., Piussi, A. (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 184-203). Barcelona: Octaedro.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander y S. Castro-Gómez (Comps.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Skliar, C. (2009). *De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación*. Barcelona: Revista d'Innovació i Recerca en Educació.
- Stoppino, M. (1998). *Autoridade; autoritarismo (verbetes)*. En Bobbio, N., Matteucci, NPasquino, G., *Dicionário de Política. Vol. I* (pp. 88-104). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Torres, C. (1995). *Estudios freireanos*. Buenos Aires: Grupo Editor S.R.L.
- Vázquez, V. (2010). *La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I.* Quito: Ediciones Abya-Yala.