

I N V E S T I G A C I Ó N

Los y las diferentes en la relación educativa: Investigación narrativa con una maestra de primaria y sus criaturas

The 'different ones' in the educational relationship: A narrative research alongside an Elementary teacher and her students

Susana Orozco Martínez¹

Recibido: 21 de diciembre de 2019 **Aceptado:** 22 de enero de 2020 **Publicado:** 31 de enero de 2020

To cite this article: Orozco, S. (2020). Los y las diferentes en la relación educativa: Investigación narrativa con una maestra de primaria y sus criaturas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 143-162

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7166>



¹Susana Orozco Martínez 0000-0001-8049-6023

Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

susanaorozco@ub.edu

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de una investigación cualitativa llevada a cabo en una escuela concertada del Raval¹ cuyo propósito es explorar cómo se despliega la vida y las relaciones en la cotidianeidad de un aula, a través de la profundización de las propuestas pedagógicas que realiza la maestra, en un contexto en que habitualmente las vidas que se viven quedan acalladas en nombre del orden, la moral, la norma, lo que debe ser. Desde el paradigma fenomenológico hermenéutico con un enfoque narrativo, el estudio se sostuvo en acompañar a una maestra y a un grupo de niños y niñas de entre 8 y 9 años, de diversas procedencias culturales y geográficas, desarrollándose principalmente mediante conversaciones y observaciones participantes a lo largo de medio año escolar y poniendo el foco en la historia de la maestra y tres criaturas².

El compartir historias, fruto de los encuentros casuales, espontáneos y programados, junto con las observaciones y la participación en actividades, salidas y juegos con la maestra y las criaturas, permitió que se evidenciara un mundo cuyos sentidos y significados, a veces ocultos o disfrazados bajo premisas educativas, requieren de una disposición pedagógica especial para ser reconocidas. Emergen, así, criaturas a quienes se ubican fuera de lo esperado y lo deseado, convirtiéndolas en los y las distintas del aula. El posterior análisis de lo compartido y vivido, permite conocer y comprender cómo el principio de orden del justo medio (Milstein y Mendes, 1998) sigue presente en algunas dinámicas que se desarrollan en el aula.

Palabras clave: investigación narrativa; relación educativa; diferencia

1. Raval barrio situado en el casco antiguo de una ciudad de Cataluña, que se caracteriza por la diversidad cultural, étnica, de religión y procedencia de sus vecinos.

2. Oriol, Eva y Jordi, serán los nombres ficticios que se utilizarán para nombrar a las criaturas en quienes se pondrá el foco en la investigación.

ABSTRACT

This paper comes from a qualitative research carried out in a school sponsored by a public voucher system and located in Raval³, a neighborhood of the metropolitan area of Barcelona. When I developed the study, Raval was a social context where the lives and voices of its citizens were usually silenced due to the vulnerability of the people who inhabited that area. In this sense, the purpose of the inquiry was to explore how life and relationships might unfold in the daily life of a particular classroom. For a year and a half, I was alongside the teacher and a group of children who were 8 and 9 years old. Through deepening into the pedagogical goals set by the Elementary teacher, and using a hermeneutical, phenomenological, and narrative approach, the study focused on accompanying the teacher and three of the children⁴ as a way to understand how they were composing their lives. The diversity of the class spoke about their cultural and geographical differences. It was through the observation, formal and informal conversations, and participating in their class activities and games, that I discovered a world whose meanings and senses -sometimes hidden under educational standards- required a pedagogical disposition to be recognized. A disposition that the teacher pointed out in our time together and that showed me how the children can be placed, in our educational landscape, outside of what we expect or desire. This might locate them in a position where they are “different”. Thinking and analyzing the shared stories and lived experiences, allowed me to understand how the “principle of order of the just medium” (Milstein y Mendes, 1998) is still present in some school and classroom dynamics.

Keywords: generation; intergenerational relationships; secondary school

1. LA VIDA Y LAS RELACIONES EN LA COTIDIANIDAD DE UN AULA

Mientras se espera que se abran las puertas de una escuela la vida en estado puro se despliega. Criaturas que corretean, gritan, ríen, lloran y madres (la mayoría de las veces) hablando entre ellas, compartiendo confidencias, explicándose sus vidas.

Santos Guerra (2006) señala que las escuelas son semejantes y diferentes a la vez. Hay una dinámica que las caracteriza, las asemeja y unas particularidades que las hace únicas, singulares.

Las escuelas están inmersas en una sociedad de la que reciben influencias y demandas cada vez más directas y contradictorias donde la cultura y subculturas dominantes penetran a través de normas, valores, estereotipos, costumbres que terminan impregnando las prácticas cotidianas del aula. Autores como Recalcati (2016, p.23) plantean la preocupación por el debilitamiento cada vez mayor del prestigio simbólico de la escuela, donde “prevalece un modelo hipercognitivo que aspira a emanciparse por completo de toda preocupación por los valores, para fortalecer las competencias orientadas a resolver problemas en lugar de a saber plantearse los”. Dicho modelo pareciera que de forma silenciosa o no tanto, llega a las escuelas y se encarna de distintas maneras en las aulas. Por eso, repensar el sentido de la educación, permitiría a las instituciones educativas volver a la pregunta sobre su propósito concreto (Biesta, 2017).

3. Raval neighborhood located in the old town of a city of Catalonia, which is characterized by the cultural, ethnic, religion and origin of its neighbors.

4. Oriol, Eva and Jordi, will be the fictitious names that will be used to name the creatures in whom they will be the focus in the investigation.

Larrosa (2018, p. 59) señala que el aula “es el lugar fundamental del oficio, como si dijéramos el taller del profesor, el lugar esencial de su hacer”, lugar donde se produce el encuentro educativo, lugar de relación, vínculo, mediación. Sitio donde se convence al otro (niño-niña) y nos convencemos que lo que allí ocurre es la realidad (Acaso, 2018), donde maestras y criaturas viven; donde las voces se expanden y otras se silencian; donde se es consciente de lo que sucede y a la vez no; donde se despliegan rutinas y maneras de hacer totalmente legitimadas que en ocasiones no dan posibilidad para pensar y actuar desde otro lugar. ¿Será necesario entonces, adentrarnos en un silencio reflexivo que permita significar y resignificar todo lo que atraviesa el aula? Porque “una hora de clase puede abrir siempre un mundo, puede ser siempre la ocasión de un auténtico encuentro” (Recalcati, 2016, p.15), de grandes aventuras e innumerables interpelaciones. ¿Qué sucede durante la hora de clase? ¿Cómo viven las criaturas esos momentos de encuentro?

La escuela con sus normas, protocolos y forma de funcionamiento entra en tensión y en ocasiones extranjeriza a aquellos niños considerados como los y las “diferentes”. ¿Cómo se viven esas tensiones que cohabitan tanto en la superficie como al ras de la tierra en las clases? (Orozco, 2016). Y ¿cómo sostenemos, como educadoras, dichas tensiones? (Quiles y Orozco, 2019).

Adentrarse en lo singular de las situaciones y en la singularidad de los escenarios, reconocer a las personas desde sus diferencias, dialogar con los acontecimientos e intentar dar voz a lo vivido como investigadora, permite reconocer cómo en la cotidianidad del aula se discurren unas dinámicas que facilitan, enriquecen o entorpecen la relación entre las criaturas, entre ellas y la maestra y, entre ellas y lo otro, encarnado en los saberes que deben adquirir.

En un aula multicultural ciertos rostros, costumbres, determinadas expresiones y palabras son señales que hablan y nos hablan de lugares, paisajes y procedencias de quienes están allí. A pesar de ser lo primero que emerge es la disponibilidad como “una actitud de respeto profundo hacia el otro” (Traveset, 2018, p.28), lo que debe ponerse en juego. Disponibilidad hacia el otro y la otra en singular, alejados de estereotipos y atributos que ensombrecen y enturbian la mirada hacia ese ser particular y único. Por ello, llevar a cabo un desplazamiento interior que permita “abandonar el discurso neutro, abstracto y alejado de la vida, y dar preferencia a la relación de confianza” (Montoya, 2008, p. 22), permitiría que aquel alumno/a pueda establecer una relación viva con el otro, la otra, lo otro.

Y es en el seno del aula, en interacción con las criaturas donde como docentes, resulta necesario poner en el centro del encuentro educativo la relación, para ser capaces de percibir los deseos y escuchar y reparar lo nuevo que aportan al vínculo (Montoya, 2008). Lo nuevo no necesariamente es lo inédito, sino lo desconocido que aparece y que está por revelarse, porque “enseñar y aprender sin ser la misma cosa, son una mutua invitación a preguntarse y a descubrir, a entender y ver lo que antes no habías sido capaz de vislumbrar, aunque fuera evidente” (Montoya, 2008, p. 47).

Los niños no llegan a las escuelas como recipientes vacíos, sino que arriban de algún sitio, con experiencias vitales, formas de acercarse al conocimiento, razonamientos, estados emocionales y unas matrices de aprendizajes que les permiten su aproximación al mundo escolar (Van Manen, 1998).

En una escuela multicultural, donde según el decir de la directora conviven niños de 26 nacionalidades, ¿cómo hacer para que lo diferente que puede haber en cada uno surja, se vea, lo veamos? ¿Cómo hacer para interrelacionarnos entre todos y todas cuando somos tan diferentes e iguales a la vez? Y quizás, es en aquellos lugares y grietas poco indagados, donde podemos descubrir lo singular, único e irreplicable que cada criatura aporta, quien con y desde su nombre, rostro y palabra, nos reclama y demanda ser reconocida. Porque el propósito pedagógico que guía la acción docente, es también la experiencia de encontrarse con aquel niño que entra en nuestra vida y que la transforma (Van Manen, 1998).

Establecer relaciones vinculares no es tarea fácil y más cuando se está frente a tantos niños, por lo que cabe preguntarnos ¿cómo juegan los vínculos y afectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Porque en el aula no solo se enseña también se ama, se aprecia a alguien y al mismo tiempo hay quien nos incomoda, agobia, puesto que en ese encuentro educativo podemos estar frente motivaciones e intereses divergentes, antagónicos, frente a “un desencuentro entre quienes enseñamos y quienes vienen a aprender” (Montoya, 2008, p. 40).

Las relaciones no se establecen en un vacío, hay un contexto que las contiene y unas condiciones que las favorece o entorpece, porque “lo que está sucediendo entre esas cuatro paredes es un sistema de representación del exterior” (Acaso, 2018, p. 57). Contexto y condiciones que pueden contribuir a que las intenciones y deseos de unos y otros encuentren un camino, tomándose la libertad de escindir lo dado, lo institucionalizado para poner en el centro una relación educativa que permita leer y escuchar la realidad que nos rodea con sosiego y tranquilidad (Montoya, 2008).

2. LOS OTROS Y LAS OTRAS EN EL AULA: CRIATURAS QUE SE UBICAN FUERA DE LO ESPERADO, LO DESEADO

En general, pareciera que en las escuelas y en las aulas está “previsto”, se “tolera” y hasta se acepta que alguna criatura sea diferente, que vaya más lenta, que no alcance los objetivos. De allí que, el deber ser se ubique en el principio de orden del justo medio (Milstein y Mendes, 1998), en el medio de los dos extremos, el negativo y el positivo, donde el negativo es el que se cuestiona, es el no deseado.

A media mañana, estamos juntas Anna⁵ y yo. Empieza a ubicarme con respecto a los chicos, ella quiere hacerlo. Me nombra a Oriol, a Eva y a Jordi. Me dice que a Oriol todo le da igual, algo tiene. Yo le dije a la madre que lo lleve a un psicólogo, pero tenía

5. Anna, nombre ficticio de la maestra, tutora del aula de 3º de una escuela concertada catalana.

a su madre en el hospital y estaba a punto de tener otro hijo. La pobrecita, no es mala persona, le da de comer, lo cuida, pero le falta algo (Diario de campo, enero 2017).

Hay niños que no forman parte del justo medio. Se ubican en los extremos por distintos motivos, da igual si es negativo o positivo, da igual si es por la misma situación o circunstancia, pero están allí, son (o los consideramos) diferentes al resto. “El lugar de [la] diferencia parece no tener lugar” (Skliar, 2002, p.90), o sí, desde la palabra, la imagen, los lugares, pero no desde sí mismo, desde y lo que es.

No obstante, ese otro está allí, interpela y su presencia está viva porque ¿puede pensarse al otro sin sentirlo? (Pérez de Lara, 1997). El lugar que le adjudicamos puede nacer de la preocupación que la situación genera, del desconocimiento y desconcierto frente a lo que mi mirada (docente) registra pero que no encuentra las palabras (sentidos) para traducir. ¿Cómo vive una docente la diferencia que habita el aula? ¿Qué siente? ¿Cómo aceptar la diferencia, cómo convivir con lo distinto, con él y la distinta?

“El mito de la buena diversidad o de la diversidad aceptable” (Skliar, 2008, p.90) es un mito que circula en las escuelas donde no todo lo distinto es aceptado ni aceptable, donde hay márgenes de “flexibilidad”, y “tolerancia” institucional, pero cuando el otro/a se presenta (se nos presenta) como muy distinto a los cánones establecidos como tolerables, el rechazo y la opresión psicológica comienzan a aparecer.

Las diferencias y los/las diferentes pareciera que no tienen un espacio por sí mismos en las aulas, sino que se les adjudica uno (o varios) lugares y al hacerlo se los estereotipa más. Son esos niños y niñas con voz porque la tienen y sin voz porque no se la escucha, se los “traduce”, se interpreta y dice lo que piensan y sienten desde la representación del otro/a. Y al traducirlos se les usurpa no solo la palabra, sino también su sentir, su pensar, su corazón, dejando de ser ellos/as para pasar a ser quienes otros/as pretenden que sean: los normales, los homogeneizados donde “el ‘nosotros’ es la normalidad de la igualdad deseable” (Contreras, 2002, p. 62).

Los esfuerzos que desde los sistemas educativos, las administraciones y los centros escolares se hacen para acrecentar la población incluida en el sistema, debe llevar a preguntarnos “qué haremos juntos y, sobre todo, cómo lo haremos en condiciones de igualdad” (Skliar, 2017, p.45), porque no basta estar físicamente juntos, necesitamos reconocernos desde el yo, desde el él y ella, desde el sentido de estar en auténtica relación.

2.1. Oriol, Eva y Jordi, convivir desde la diferencia

Señala Carlos Skliar (2017, p. 75) que:

en la descripción narrativa de una cotidianeidad escolar, lo que me interesa es buscar lo que hacemos al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre personas sino también de fricción, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos.

Esta cotidianidad es la que se vive y palpita en el aula de Anna y sus criaturas donde algunas personas adquieren un protagonismo adjudicado y adjudican (te) que los hace “diferentes” al resto.

Oriol, Eva y Jordi son las criaturas a quien Anna nombra con asiduidad, desde una preocupación manifiesta por motivos diferentes, aunque desde el mismo lugar: el de la inquietud e intranquilidad.

Biesta (2017, p.22) señala que hay una:

impaciencia mal orientada [que] ha terminado en la ‘medicalización’ de la educación, en la que se hace encajar a los niños en el sistema educativo, en lugar de preguntar cuáles son las razones de esta inadaptación y quién, por tanto, necesita más tratamiento: el niño o la sociedad.

La aparente inadaptación de los tres queda a la intemperie en cada acción, en cada respuesta que no irrita de la misma forma a la maestra. Hay ciertas maneras de actuar, hablar y de moverse que, según cómo se produzca y quien la realice es justificada, sancionada o condenada por Anna.

2.1.1. Oriol y su lugar en el aula

Hay niños que en clase son considerados “‘el desecho’-no sabe, no tiene interés, no trabaja, llega tarde, no respeta nada” (Montoya, 2008, p. 22). Y desde ese lugar del no, la mirada de la maestra/o se convierte en queja, lamento y malestar que puede llevar a aceptar lo que se puede y no se puede hacer, lo que se desea y no se puede lograr, lo que se acepta y lo que no se puede aceptar de ese otro/ra, para construir un camino de lo posible en una relación educativa.

¿Qué representación tiene la maestra de este niño que no entra en los parámetros homogeneizadores de la escuela?, de aquel cuyo fracaso escolar es “evidente”, “palpable” que tiene “algo” y no se sabe muy bien qué. Oriol “altera” a Anna porque “no sabe qué hacer con él”, niño que diga lo que diga, haga lo que haga, nunca obtendrá de la autoridad docente el consentimiento ni la aprobación. Y para poder ser como los demás quieren o esperan que sea, deberá asemejarse a sus compañeros siendo lo más “normal” posible porque si no tanto la docente como sus pares se lo recordarán.

Es hora del patio. Se acerca una niña y le dice a Anna: - el Oriol dice que él tiene que estudiar las tablas para que Anna no se enfade. La maestra mirando al niño le responde: - No, Oriol, tú tienes que estudiar por ti.

Son las 9.20hs y entra a la clase Oriol. Anna lo mira y le dice: - La verdad Oriol, si me dices la verdad no me enfado. El niño se acerca y le dice algo al oído. Anna, mirándolo a los ojos le contesta: - Te quedas de pie por mentiroso. Oriol se da vueltas y se coloca de espaldas a la clase. Anna intenta seguir con la actividad, pero el enfado que tiene es tan grande que le cuesta continuar (Diario de campo: marzo 2017).

¿Qué les pasa a estos niños que hagan lo que hagan, todo les será cuestionado? Y ¿digan lo que digan nadie o casi nadie les creerá? ¿Por qué pierden la credibilidad de los otros ya sean docentes o compañeros/as?

Oriol, por distintos motivos representa el movimiento hacia lo diferente, quien debe construir su identidad en función de unos criterios cargados y definidos desde la normalidad en la que él no encaja. El constante reclamo de que diga la verdad, que no mienta, ¿qué significado tendrá para él? Es verdad que el niño en más de una oportunidad ocultó ciertas situaciones, pero ¿cómo hacer para que le “crean”, si nunca o casi nunca se le da la posibilidad de expresarse? y cuando lo hace, igualmente nadie le cree.

Con este niño pareciera que “todos” tienen autoridad para decirle y presagiar su futuro, futuro cargado de frustración, fracaso, que implica enviarlo a otra escuela o que repita el año escolar. Todos le recuerdan la labilidad de su presente, está en arenas movedizas y en cualquier momento se hunde. ¿Estaremos ante un niño cuyo “tesoro” nos estamos perdiendo “escondido bajo las apariencias, porque un tesoro no se aprecia a simple vista, [sino que] requiere una mirada amorosa, tiempo y relación de confianza?” (Montoya 2008, p. 22).

Hoy en la realidad escolar encontramos a criaturas como Oriol, presencia que es vivida con una gran inquietud e incomodidad por los distintos miembros de la institución escuela (Pérez de Lara, 2000). Anna puede (des)ahogarse, (des)inquietarse cuando la responsabilidad del fracaso del niño lo comparte con otros u otras docentes que opinan igual que ella, cuando desplaza su desajuste en la madre, en la familia, en el niño, pero Oriol sigue estando allí recordando que requiere su atención. Carlos Skliar (2017, p. 79) afirma que: “el deber educativo-político, cultural parecería ser, entonces, reconducir a los alejados por el sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que nosotros pisamos a diario”. Anna, según su decir, intenta todo con Oriol, pero reconoce que a veces no puede, no sabe.

2.1.2. Eva y su integración en la escuela

Observo la clase y allí está Eva, niña que está en integración⁶ y a quien le hacen “otras tareas”.

Anna tiene hacia Eva una actitud distinta, la niña no la cuestiona desde su saber, es ella la que tiene problemas, está en integración y hay un informe que lo avala y explicita. La diferencia de esta niña no incomoda, al contrario, a la maestra le produce y genera afecto, cariño, sentimientos que los manifiesta claramente. ¿Será, quizás, que todavía se siente y piensa la inclusión como un “término que [...] expresa un deseo incumplido, una falta, un vacío?” (Skliar, 2017, 45).

6. En el contexto educativo de la Comunidad Autónoma de Cataluña “estar en integración” alude a la incorporación del alumnado con necesidades educativas específicas en un centro de educación ordinario y al que se le realiza una serie de adaptaciones curriculares para que pueda alcanzar los objetivos de la etapa educativa en la que está inserto.

¿Qué supone integrar a una niña? ¿Dar lo mismo que a sus compañeros/as o atender a sus necesidades? Aparece aquí “una férrea oposición: o igualdad o diferencias” (Skliar, 2002, p.66). Hacemos creer a Eva que ella es igual al resto de sus compañeros/as, pero en su realidad sus diferencias quedan constatadas.

Hay como un anhelo o tendencia de mostrar una unidad, una homogeneidad dentro de las aulas, donde las diversidades son “aceptadas” siempre y cuando sean “evidentes”.

A pesar de ello no sabemos cómo es y está siendo Eva en esta situación de aparente o ficticia normalidad que desde la maestra y con todo afecto le señala. Eva tiene una singularidad que es reconocida, pero no sé si aceptada.

El profesor de educación física organiza un juego para el que reparte tres pelotas al azar. La dinámica consiste en correr alrededor del patio evitando ser tocado por una de las pelotas. Eva corre sola, contenta, feliz, pero ningún compañero/a le da con la pelota, motivo por el cual “ganó” el juego, situación reconocida solo por ella.

En los juegos de pareja, casi instintivamente la tendencia es elegirse alumnos del mismo sexo. Las parejas mixtas son las que se forman casi por descarte entre quienes se quedaban solos/as. Eva está junto con Chin De⁷. Ella feliz, monopoliza la pelota. Chin De le explica pacientemente cómo debe hacerlo, que tire con más fuerza, para atrás, abajo, arriba, según el juego. Ella parece escucharlo, hace esfuerzos para hacerlo bien pero no le sale bien. Chin De mira a su alrededor, a sus compañeros/as corriendo, riendo, jugando y él de pie en el patio observa a Eva y se observa dentro de la situación entre extrañado y resignado. A pesar de ello, sigue siendo la pareja de Eva, espera a que la niña se acerque a él (Diario de campo: abril 2017).

La cotidianidad del aula nos regala estas escenas altamente significativas donde la concreción del deseo de una niña es posible gracias a la suspensión del deseo de Chin De quien la espera, contempla, facilita todo para que pueda hacer la actividad, le da su tiempo a pesar de ver que él “pierde” la posibilidad de realizar el trabajo. En el niño queda explicitada la paciencia, la espera, la atención hacia otra niña que, aunque la reconoce distinta, seguramente la acepta como es. Niño que pone en juego el acompañamiento y la expectación, la dulce autoridad sobre su compañera explicando, enseñando, sosteniendo su anhelo, su tiempo, a pesar de él. Esta escena me llevó a reflexionar, además sobre el porqué de esta elección mutua, accidental, o no. Por qué Chin De, a pesar de ser aceptado, integrado y querido en el grupo de compañeros no fue elegido por ninguno para realizar esta actividad. Observándolo detenidamente, percibo que el niño no forma parte de los llamados “habilitados” en las actividades físicas. Tiene un ritmo y un tiempo más lento, menos ágil que sus

7. Chin De, nombre ficticio de un alumno de origen coreano.

amigos (excepto para el fútbol). En esta circunstancia, Chin De y Eva compartían una “inhabilitación”, estaban los dos ubicados en el lugar del polo negativo del justo medio, ni en el medio ni en el extremo positivo, estaban en el lugar de la diferencia, del no poder ser los mejores, los “normales” para las actividades físicas. Quizá por eso los dos fueron felices, quizá por eso uno cedió su lugar, su tiempo, su espera a la otra, quizá por eso Chin De comprendió y aceptó el tiempo, el espacio y la dificultad de Eva, quizá porque a él antes pocos le concedieron y reconocieron sus tiempos, sus errores, sus desaciertos motores.

2.1.3. Jordi y su realidad social

Son las 9.45 h y hay un pupitre sin dueño. Me dice Anna que es de Jordi quien vive en una pensión con su madre drogadicta. Por medio de servicios sociales les dieron un piso que está lejos de la escuela, por lo que supone que el año que viene no seguirá en la escuela, a la que asiste desde los 3 añitos. Habla con afecto y dolor de este niño que describe como inteligentísimo. Con convencimiento y tristeza dice: - Cuando me dicen que, con un chaval de 8 años en estas condiciones está todo perdido, que no se puede hacer nada, me niego. ¿Para qué estamos los maestros entonces?

Jordi llega a las 10 de la mañana explicando que hay huelgas de autobuses, situación que es real. Anna no lo inculpa parece que le “cree”. Jordi se pone la bata, sucia y sin botones. Anna se acerca y me dice: - Fíjate, cómo viene el pobre. Jordi, sin que le indiquen nada, comienza a trabajar solo, sin dificultades y a pesar de la hora (Diario de campo: abril 2017).

Cuando la escuela conoce ciertos datos de sus alumnos quizás la relación que establece puede estar mediatizada por el imaginario que ese dato genera en la maestra, la directora y los niños/as. ¿Qué pasaría si nadie supiese lo que Jordi vive en su familia?, ¿se le justificaría sus llegadas tardes, su falta de aliño? o, por el contrario ¿se lo estará ayudando, cuidando y acompañando desde sus necesidades y sueños?

El conocer datos acerca de Jordi (hijo de drogadicta) hace que, al nombrarlo sea una circunstancia (que no le pertenece pero que lo somete) lo que lo identifica. Y al considerarlo desde su eventualidad histórica-social lo que se hace es desintegrarlo, fragmentarlo en su condición de ser humano impidiendo llegar hasta el conocimiento completo de su ser. Valorarlo, cobijarlo, comprenderlo desde una unidad y completitud, desde su singularidad cargada de diferencias y realidades que deberían ser ajenas a un niño de su edad, es lo que seguramente este niño necesita y, es seguramente lo que Anna intenta.

La escuela contribuye a la construcción de la identidad de los alumnos/as quienes elaboran y reelaboran su identidad a partir de ser según qué, quién y en qué circunstancias. Jordi para desarrollar y construir su personalidad, su ser singular lo realiza a través de discursos, procederes y opiniones quizá, antagónicas, que desde distintos contextos, espacios y voces le llegan. ¿Cómo resolverá o intentará resolver

los conflictos que se le presentan entre lo que se proclama en la escuela y lo que él vive, escucha y ve?

La situación límite que vive Jordi no genera en Anna malestar ni enfado. Jordi representa la inteligencia y el poder aprender a pesar de las circunstancias. Es capaz de seguir el ritmo de aprendizaje pese a Anna y sin Anna, puede continuar el mapa marcado, aunque no esté presente porque siempre se pone al día con la tarea. La preocupación de Anna con respecto al niño es por la realidad que vive y que ella como maestra no puede incidir.

Es un silencio a voces entre los niños principalmente que Jordi tiene “calle”, que “hace lo que quiere”. ¿Cómo se vinculan con él?, ¿qué proyección realizan sobre su persona? En algunas circunstancias los niños culpabilizaban a Jordi (siempre en su ausencia) de situaciones en las que directamente no había participado. Aunque no lo expresan verbalmente le tienen “respeto” y “admiración”: respeto porque “¡cuidado!” con Jordi no se juega y, admiración por creer que al niño nadie le pone límites. Eso hace que una mezcla de sentimientos entre amores y odios, entre atracción y bronca se genere entre sus pares. Anna escucha, observa y mira al niño con cariño y consideración.

2.2. Cuando los distintos se interrelacionan, se autorizan y reconocen

“‘Estar juntos’ es un punto de partida para ‘hacer cosas juntos’, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos” (Skliar, 2017, p. 76). Estar juntos en las aulas implica dejar que lo esencial de la vida en comunidad se exprese, que las tensiones se trabajen para que fructifiquen, para que identidades y diferencias puedan desarrollarse. Estar juntos requiere aprender a hacerlo reconociendo lo distinto del otro y haciendo valer mi individualidad.

Entramos a un edificio anexo del Ayuntamiento, donde nos explican la historia del mismo. En esos momentos llega Jordi acompañado de su mamá, quien se acerca a Anna para hablar. La maestra la mira con comprensión, calma y cuidado.

Salimos del Ayuntamiento y los niños y niñas se toman de la mano formando una larga hilera. Eva y Oriol, de la mano caminan despacio. En eso Jordi se coloca detrás de ellos, “ocupando”, un lugar que no le correspondía. Los compañeros de atrás se quejan y le dicen que se vaya. Haciendo caso omiso, Jordi toma de la mano a Martina y se coloca detrás de Eva y Oriol. Eva tiene un ritmo muy lento y Jordi se queja, le dice que apure el paso y sin intención le saca el zapato. Eva enfadada se enfrenta a Jordi, le dice que tenga cuidado y se detiene a colocarse su calzado. Esto hace que, “todos” los que están detrás se detengan y queden alejados del grupo que lidera la hilera. Jordi la “acosa” para que se dé prisa, a lo que Oriol esperando y acompañando su ritmo con afecto le dice: - Eva no le hagas caso, tu sigue. Una vez que Eva colocar su zapato emprenden

nuevamente la marcha, mientras Eva continúa recriminando a Jordi. Pareciera que el niño no la escucha mirando a su alrededor con avidez y premura.

Llegamos al archivo del distrito donde las criaturas se sientan a ver una película. Eva se acerca a Jordi y vuelve a manifestarle su malestar y enfado. Jordi la mira y no le dice nada. Me acerco a la niña y le pregunto por qué está tan enfadada y me responde: - Es que el Jordi “me persigue” (Diario de campo, mayo 2017).

Las actitudes entre pares llaman la atención. Mientras hay momentos en los que las disputas, broncas y peleas están a la orden del día, hay otros en los que la tolerancia, la paciencia y el esperar al otro/a cuando lo necesita es evidente.

Oriol es un niño especial, sus dificultades lo hacen distinto a él también, pero con respecto a Eva su “discapacidad”, su “diferencia” es menos visible que el de la niña. Quizá él se ve distinto con respecto a Eva una distinción que lo coloca en un lugar de aparente superioridad.

En cuanto a Jordi es el más diferente de los tres. Su discapacidad no es escolar todo lo contrario, el ser o “mostrarlo” como distinto es por su ubicación en el mundo, mundo exterior a la escuela, sobre y donde la escuela, la maestra no pueden llegar.

Con respecto a Eva, Jordi no manifiesta al principio, tolerancia, espera, ni atención especial. Jordi había llegado tarde y su rostro, su cuerpo, sus movimientos mostraban avidez, deseos de conocer, de “atrapar” ese tiempo y esos conocimientos que ya había perdido. Quería acelerar el paso y no perder lo que el guía del Ayuntamiento les iba diciendo y él, por estar donde estaba, detrás de Eva, seguía perdiéndose cosas. Otra cosa más que perdía en su vida.

Eva por su parte, consciente o no de su discapacidad, de que “a ella nadie le dice que no a nada”, tiene la fuerza para hacer frente a Jordi. Ella puede darse ese “gusto”, puede reclamar, enfrentarse, discutirle y hacerse valer.

En esta escena queda ejemplificada nuevamente la presencia y coincidencia en las elecciones de los distintos entre sí. Primero Chin De con Eva en educación física, ahora Oriol y Eva para el paseo. El azar, la diferencia, el ser iguales y distintos los une y los separa a la vez.

3. CAMINOS METODOLÓGICOS EN LA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD ESCOLAR Y DEL AULA

Procurar aproximarse a la realidad educativa desde una perspectiva teórica unidireccional implica perder la esencia de los hechos y sucesos que se desarrollan en la escuela, en el aula. De allí es que optar por acercarme al escenario educativo con otros sentidos y significaciones, posibilitó reconocer las realidades vividas y observadas desde otros modos de hacer investigación. Tener en cuenta la riqueza que encierra en sí misma la práctica, aquella capaz de entrar en diálogo con el saber me permitía acaparar una fuente de conocimiento e indagación invaluable. Descubrirla, escudriñarla era mi objetivo.

Pero, ¿cómo acercarme a ella, por qué caminos? Nunca me sentí cómoda en según qué perspectivas de investigación donde prima lo neutro, la tercera persona, la necesidad de cuantificar y ocultar a los otros/as con quienes se comparte el proceso, me perdía yo y perdía a la persona y a los acontecimientos que se investigaba.

Así encontré en el paradigma interpretativo, denominado también cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico el enfoque con el que más me identificaba desde mi mirada y el sentido que le daba a la misma. Porque si “la fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos” (Van Manen, 2003, p. 27) mi acercamiento a la escuela, mi “introducción en el aula” de forma intensiva y directa permitió que viera y viviera a lo largo de 6 meses junto con los niños/as y maestra lo que acontecía allí.

Me vi entrando “sin nada visible en mis manos”, con ningún objeto que me distrajera ni que me permitiera vivir lo que allí estaba pasando y que “incomodara” a la maestra, a los niños/as.

Me siento en el escritorio atrás de las criaturas. Saco de mi mochila una hoja para anotar el tema del día. Anna que está junto al pizarrón me ve, se acerca y me da unas hojas por si quiero escribir. Le agradezco y le digo que no es necesario. Esta actitud de la maestra me hizo reflexionar acerca de cómo debía ser mi disposición como observadora participante en el aula: consignar todo lo que sucedía; agudizar los sentidos dejando que lo que se desplegaba en el aula me invitara a reflexionar o, ambas cosas a la vez.

A lo largo de mis días en la escuela, observo a Anna que me mira como diciendo “¿qué no registras?”, ¿qué representación tendrá la maestra de quienes vienen a observar?” (Diario de campo, enero de 2017).

¿Qué era en ese instante lo más importante como investigadora? Temía que la preocupación por registrar todo lo que estaba pasando, me impidiera ponerme en una actitud de escucha, de observación y obtener las estructuras de significados que me informaran y orientaran sobre lo que estaba ocurriendo en el aula, en la escuela, en la interacción de todos y todas quienes habitábamos en el aula (Guber, 2012).

Porque con ir y ver no basta, es necesario, como dice Malinowski (1993) aplicar las reglas básicas del sentido común y los principios científicos demostrados, evitando recurrir a atajos que nos lleven directamente hacia lo que deseamos que ocurra. Por ello es que al ingresar tuve mis precauciones, porque era una extraña que se introducía en un grupo y podía constituirme en un elemento perturbador. Traté en todo momento de (com) portarme y moverme como ellos/as lo hacían, de aprender a estar en distintos escenarios y participar en las actividades y en los momentos que a ellos les tocaba vivir. Eso me permitió en más de una oportunidad, encontrarme ante “imponderables de la vida real y del comportamiento” (Malinowski, 1993, p.

36) que me abrieron un abanico de posibilidades investigativas, impensables en el momento mismo del ingreso al aula.

Bien me introduzco en el aula me despojo o me despojan, de todos los estereotipos y pre-conceptos con los que había llegado. Debía estar abierta a lo que ocurría, qué, por qué y cómo ocurría. Pero ante la vorágine de información tenía que decidir en qué me iba a concentrar, no podía abarcar todo.

Comencé a recoger datos, hechos y testimonios que surgían, aquellos que su significación en ese momento y contexto me llamaban la atención. Empecé a interrelacionarlos y al hacerlos encontraba algunas lagunas que me llevaban irremediablemente hacia otros sentidos, miradas y significaciones. En el aula, en el patio, en las salidas, en lo que decían, opinaban o hacían maestras y maestros, la directora, la psicóloga. Así, mi diario de campo, junto a las largas entrevistas que en un formato conversacional mantenía con la maestra y los niños y niñas, fueron llenando la investigación de nuevos interrogantes que, a modo de preguntas recurrentes y circulares me guiaban hacia nuevos caminos previamente no trazados.

Para comprender a estos niños/as de 3º y a su maestra, no podía abstraerme de la institución que nos contenía a todos por igual, aunque no de igual manera. Ahondaba en los aconteceres y decires desde una actitud de escucha y perplejidad que diera paso a la palabra y a la percepción de los otros/as. Estaba en un constante flujo y movimiento entre lo que observaba, lo que intuía, lo que aparecía como evidente y de esa manera todo se resignificaba. El tema era no dejar de deslumbrarme, que lo rutinario y cotidiano no me invadiera y que lo familiar se convirtiera en extraño (Wilcox, 1993). Paralelamente, la construcción teórica iba produciéndose a través de un diálogo constante y fructífero con distintos autores/as quienes me ayudaban a resignificar lo observado, lo que resonaba y se constituía en significativo para la comprensión de lo que acontecía en el aula. Así, revisando y analizando la información que había recogido al mes de estar en el aula, es cuando los nombres de Oriol, Eva y Jordi aparecen de manera recurrente en casi todas las escenas. Decido que serán ellos y sus vicisitudes relacionales en el aula en quienes iba a centrar más mi investigación. A partir de allí, la selección y análisis los datos que hablaran de lo que ocurría con estos niños/as y su maestra fue una ardua tarea. La buena relación que establecí con la maestra y los niños y niñas contribuyó positivamente a que la recogida, análisis y contraste de la información ayudara en la investigación. Lo que pretendía en todo momento era que el sosiego y la tranquilidad guiara la investigación junto con la confianza, la serenidad y calma ante lo que compartía.

¿Qué implicaba para Anna abrir las puertas de su aula para que una “extraña” ingresara? ¿Implicaba dejar al descubierto la desnudez de una realidad que se desplegaba tal cual, sin fisuras y sin fracturas? ¿Era dejar que la mirada del otro/otra pudiera escrutar sobre lo que allí estaba sucediendo? ¿Era arriesgarse o un deseo de compartir experiencias y percepciones?

3.1. La narración y la mirada de la maestra. Co-componer juntas una vida en común

Desde que llegué a la escuela se desplegó entre la maestra y yo una relación marcada por la palabra, el vínculo y la proximidad a partir del afecto y sin la urgencia del tiempo, corto o largo que permanecería en el aula. Nos reconocimos como pares, profesionales de la educación, amantes de este oficio, que todos los días hacíamos junto a nuestros alumnos. Nos vinculamos desde el saber que la experiencia vivida y recreada produce. A partir allí establecimos una relación, una “relación sin más, relación por el gusto de estar en relación” (Rivera, 2001, p. 16), donde mi investigación se constituía en el “objeto” que nos vinculaba.

Anna es una maestra que recibe todos los años a estudiantes de prácticas, pero era la primera vez que recibía a alguien que iba a investigar y con quien “podía compartir sus inquietudes”, por lo que me ubicó y reconoció desde dos lugares e identidades: Pedagoga y Mujer-Extranjera (todas en una) y en este orden. Hacía constantemente referencia a que yo era distinta, que las alumnas de prácticas vienen, aprenden de ella y se van, en cambio yo tenía experiencia, la podía ayudar, le podía señalar lo que estaba bien o mal y ella lo haría: - Tú me dices si ves algo malo. Pero yo no decía nada simplemente compartía, me preguntaba, le preguntaba, entrábamos en relación, en una conversación fructífera.

La insistencia de Anna hizo que reflexionara sobre la soledad que, a veces se vive al interior de las aulas, cuando no tenemos con quien compartir vivencias, circunstancias, lo que ocurre allí, en directo y que, al contarlas en diferido, en ocasiones, pierden el sentido de lo que ahí está pasando o pasó.

La necesidad de ser escuchada y ponerse a la escucha del otro u otra, alguien que acompañe desde un proceso de reflexión conjunta, hizo que Anna poco a poco, comenzara a compartir su vida profesional y familiar conmigo. Me preguntaba sobre mi vida, quería saber cosas, conocerme.

Terminaron el tema y Anna decide ponerles a los niños un video sobre la naturaleza. Se acerca y comienza a contarme que vive en Sant Cugat, pero para ella su barrio es donde está la escuela. Me pregunta si cuanto tiempo llevo en Barcelona y por qué estoy aquí. A medida que voy contándole mi experiencia como extranjera, mis temores, las vivencias que había tenido en este tiempo, su rostro y mirada van cambiando, mira a sus alumnos, me mira a mí (Diario de campo, enero de 2017).

“Favorecer que la experiencia y el saber conversaran pausadamente, poniendo en juego la subjetividad, los tiempos y los espacios” (Quiles y Orozco, 2019), le permite a Anna salir de su mismidad y ubicarse en mi alteridad. Comienza allí un reconocimiento de mi persona que proyecta hacia sus alumnos/as. Seguramente esta preocupación estuvo siempre en ella, sin embargo, la presencia de esta “extraña” que le pone palabras a sentimientos, dolores y emociones, hace que ella pueda reflexionar y mirar lo que le rodea y a quienes la rodean cada día y desde otro lugar.

Llegamos al Ayuntamiento y encontramos a una señora que saluda afectuosamente a Anna. Hablan entre ellas y Anna me llama para presentarme (siempre lo hizo). La señora es la responsable de un área del Ayuntamiento. Me saluda y pregunta si era alumna de prácticas a lo que Anna le dice que ¡No!, que yo era una dona argentina que estaba haciendo una investigación y que llevaba un tiempo en la escuela acompañándolos. La señora me mira y comenta: - ¡Ah, esta gente es muy leída!, a lo que Anna con mucha efusividad agrega: - pero ella dice que con nosotros está aprendiendo mucho. Yo reafirmo con vehemencia lo expresado por Anna (Diario de campo, mayo de 2017).

Juicios y prejuicios, “procesos automáticos negativos [que] nos frenan y se convierten en una fuerza limitadora” (Fernández-Vidal, 2014, p.43). “Esta gente es muy leída” refleja cómo juega en la representación social el saber de los “expertos” o supuestos expertos y el saber de la experiencia. De alguna manera queda “desprestigiado” un saber que en sí mismo es fuente de conocimiento y de profundos aprendizajes. De allí es que, rescatar la experiencia docente recuperando los saberes que en la cotidianidad del aula se van construyendo y reconstruyendo entraña un gran desafío.

La respuesta de Anna: - pero ella dice que con nosotros está aprendiendo mucho, me remite a lo que Manenti (2002, p. 163) afirma: “cuando la gente no alcanza a comprender las cosas se hace poco disponible”, generaliza, hipotetiza: ¡Ah, esta gente es muy leída! Quizá reforzada por mi afirmación de que junto a ella y a los niños/as estoy aprendiendo mucho, su lugar de maestra se ve resignificado, la distancia se achica, advierte que es posible compartir saberes, que su saber tiene un sentido y significado. Porque “tomarse en serio al otro es aceptarlo en la relación pedagógica como a uno que le viene, y hacer experiencia con él” (Bárcena, 2005, p. 167).

En este sentido Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 36) sostienen que “abrirse a la sorpresa, a lo imprevisto, hacer significativo lo vivido, pararse a pensar supone abrir dimensiones no programadas de nuestra existencia”. Anna abrió las puertas de su aula y me reconoció como una persona con quien podía compartir sus dudas, interrogantes, evidencias, lo obvio que aparecía en el día a día, pero también lo oculto y difícil de develar. Esa apertura y reconocimiento nos permitió a ambas encontrarnos ante un saber nacido desde la práctica de una reflexión y análisis de lo vivido, de lo experienciado (Mortari, 2002).

Mientras ella “me miraba”, “me ubicaba” en un lugar o en varios, simultáneamente se miraba. Dirigía su mirada hacia su hacer, su pensar. Estaba ante una mujer que se preguntaba cosas, que pensaba, y pensar ya es preguntarse.

Anna tenía una preocupación con respecto a Oriol, tenía casi decidido que repetiría curso. Ahora dudaba, ya no tenía la certeza, ya no se animaba quizás por eso su consulta y “reclamo” recurrente: - Y tú, ¿qué opinas del Oriol?, y yo le contestaba más con preguntas que con respuestas. Entre las preguntas y las respuestas (que Anna debía encontrar) mediaba un vacío, vacío físico y simbólico, una detención de su mente, de su acción.

Interrogar esa realidad implicaba permanecer atenta a las demandas que desde la misma experiencia le estaba llegando, escuchar atenta lo que su saber le decía, cómo y por qué. Mortari (2002, p. 155) asegura que “el saber, para construirse, requiere no sólo del pensar reflexivo que toma la forma de un diálogo consigo misma, sino también de la confrontación con los demás”. De allí que Anna buscaba por distintos caminos: el de la autoridad institucional (directora y jefe de estudios), sus pares, la psicóloga, la extranjera en el aula; un saber o ¿una decisión? sobre qué y cómo resolver la situación de Oriol.

Observaba a Anna y me preguntaba ¿qué es lo que le estaba pasando? En más de una oportunidad la vi “contemplando” a Oriol. Era dura con el niño no le “perdonaba” nada, se enfadaba mucho con él, pero a medida que el tiempo transcurría, su mirada de enfado se fue ablandando, se fue suavizando. La incertidumbre, el desorden y el caos que la situación le provocaba ya estaban instalados.

3.2. La narración de los niños y niñas, me miran, me enseñan

Compartir momentos de vida con estos niños y niñas permitió que las historias que surgían pudieran entenderse como una “continua reescritura de las vidas de los estudiantes, y no como una preparación para algo desconectado de lo que viene de antes y un entrenamiento para lo que vendrá después” (Clandinin, 1993, p. 11). Mientras eso sucedía las criaturas me reconocían desde distintos lugares y con distintos atributos. Escribían en renglones sinuosos lo que veían e interpretaban de mí, aunque no se dieran cuenta, tratando de reconocernos mutuamente y entrar en relación desde posicionamientos y sentidos distintos. Así, estos niños y niñas comienzan a reconstruir mi identidad a partir de dos rasgos que señalan una diferencia: la de “ser extranjera”, la no española, no importa de dónde, pero no soy de aquí y, la practicante”, la que viene a aprender de Anna para ser una buena profesora. Lo enuncian y expresan así: - En tu país, ¿cómo se dice sudadera?, ¿en tu país es igual que aquí?, o cuando se “sorpreden” al escuchar alguna palabra (que se me “escapó”) y que en España se dice distinto. Al visualizarme como la mujer extranjera surge en ellos/as, nativos, la idea de que tienen o pueden enseñarme cosas. Ponerse en el lugar del que tiene mucho, algo o poco para dar, para enseñar, ubica a estos niños/as en otro lugar, en el del deseo personal de elegir y seleccionar qué, cómo y cuándo enseñar.

Mientras nos dirigimos al Liceu, algunas niñas y niños, me van “ubicando” en el barrio: - Aquí hay tiendas donde puedes comprar fruta y verdura. Si quieres fresas, tienes que pedir maduixa, que así se dice en catalán, pebrot es pimiento, manzana es poma y taronja es naranja (Diario de campo, mayo de 2017).

El que me colocaran en el lugar de extranjera tuvo sus grandes ventajas. Desde el “desconocimiento” (real o no) y desde la “perplejidad” pude acercarme a ellos/as sin ser cuestionada o vetada ya que se pusieron a disposición, en disposición: me podían enseñar “todo” lo que yo no sabía.

El registro que como aprendiz de docente ven en mí lo exteriorizan en distintas circunstancias: - Señor te pedimos para que la Susana sea una buena maestra, para que la Susana aprenda mucho de Anna.

Anna es la autoridad, el referente para estos niños y niñas y lógicamente de quien debo aprender.

El posicionamiento inocente y acogedor de los niños/as facilitó que me acercara a sus realidades, a la de la escuela, a la del aula con una “libertad” aceptada y comprendida por los mismos. Aproximación signada por la “extrañeza”, por la necesidad de que me explicaran todo porque si no, no comprendía nada. Ellos estaban allí en superioridad de condiciones con respecto a mi saber y experiencia sobre España, Barcelona, la vida, las palabras, las costumbres, por eso podía preguntar que ellos/as me lo explicarían.

Cuando les agradezco a través de una tarjeta por las grandes lecciones de vida que me habían enseñado, en el rostro de estos niños y niñas vi reflejado el “orgullo” de sentirse importantes y protagonistas de una realidad. Asad levanta la mano y dice: -Yo le enseñé a ella cómo es una boda aquí, ella no lo sabía. Yo cómo se dice en catalán fresa y manzana, comenta Zenna y así se van sucediendo los comentarios de las cosas “importantes” que me habían enseñado. – Cómo se dice silla en catalán y qué hacemos en la clase de música. Después de una larga lista de cosas que me habían enseñado, Nazir levanta la mano y comenta: - Ella también nos ha enseñado muchas cosas, como que aquí se dice calcetín y en su país medias, aquí samarreta y allá remera (Diario de campo, junio de 2017).

Enseñar y aprender, dar y recibir, caras de la misma moneda que estas criaturas son capaces de reconocer, verbalizar, agradecer y compartir.

La experiencia educativa que fuimos entretejiendo entre estos niños/as y yo, junto a la maestra habla de una “experiencia de alteridad y con la experiencia de vivir y vivirnos en el mundo escolar” (Quiles y Orozco, 2019). Habla de historias que se fueron entramando, enriqueciendo y cultivando desde miradas que confluían en la vida misma del aula. Porque “convivir con los niños es una cosa y hablar sobre cómo debemos convivir con ellos es otra (Bárcena, 2005, p.166).

4. CONCLUSIONES

En las escuelas se produce un entramado de situaciones que desvelan temas vinculantes o no, problemáticas muy conflictivas, recurrentes, inmanejables y agotadoras. En esa cotidianidad se entretejen, además, discursos, prácticas e ideologías que legitiman acciones, pensamientos, maneras de ver lo educativo desde una superioridad y jerarquía moral que parecería difícil de abandonar (Skliar, 2017).

Entonces, ¿qué pasa en las escuelas? ¿Qué se justifica y qué no? ¿Quiénes lo hacen y por qué?

Dentro del aula se dan procesos, modos de hacer, pensar y de significar desde una cultura dominante hegemónica, la escolar, que impone, negando, renegando y hasta desplazando lo que cada criatura vive o vivió anteriormente, naturalizando modos de mirar la educación desde posiciones de desigualdad, “de saberes, de edades, de experiencias, de funciones” (Skliar, 2017, p. 39). Por ello, en su afán de disciplinar a todos y cada uno, de homogeneizar procesos y modos de relación, la misma escuela lo que hace a veces, es contribuir en la creación de conflictos, de los y las diferentes que luego no sabe cómo atender y cuidar. Y al imponer sus reglas de juego, sus principios, sus modos de hacer y también de pensar es cuando las contradicciones se hacen evidentes costando visualizar críticamente lo que nos está pasando y porqué en ellas.

No obstante, cabe cuestionarnos ¿por qué hay determinados tipos de prácticas que la escuela despliega y aparecen y quedan justificadas y reconocidas cuando eso puede tener más lecturas y versiones?, será necesario, a lo mejor, repensar si lo que se considera educativo ¿de qué cosas está cargado?

El qué hacer y cómo hacer para que el devenir institucional sea lo más “comprensible” y “manejable” posible tanto para los adultos, como para los niños y niñas pareciera que es la cuestión.

Contar, narrar conceptualmente unos acontecimientos, unas vivencias no implica dejar la emoción de lado, porque lo que se gana en precisión se pierde en emoción. Narrar implica colocar esos sentimientos en un cuadro conceptual que permita explicar los saberes, aquellas situaciones vividas que pasan a ser objeto de análisis real y simbólico, donde la experiencia empieza a tomar cuerpo de conocimiento, dándole “una traducción simbólica a un saber” (Mortari, 2002, p.154).

Describir narrativamente la cotidianidad del aula, de una escuela, es descubrir qué es lo que sucede mientras convivimos, dejando aflorar los conflictos y las dificultades, reconociendo a aquellos y aquellas (los y las distintas) que surgen, aparecen o los hacemos aparecer.

¿Cómo hacer entonces para cobijar a la diferencia y quienes la encarnan desde una mirada y un pensamiento crítico, pensamiento que invite a vincularnos con la diferencia que habita en las aulas? Para ello es necesario “educar la mirada” (Skliar, 2017, p. 39) para que podamos reconocer en el acto de educar desde dónde y cómo miramos a la diferencia, a la infancia, a las familias, a los saberes. Porque nuestro deber educativo no puede pensarse ni planificarse como un “reconducir a los alejados al sendero correcto, [para] hacerlos transitar por el mismo camino que nosotros pisamos a diario” (Skliar, 2017, p. 79).

La experiencia vivida y compartida con Anna y las criaturas se encuentra impregnada de luces y sombras, de colores brillantes y colores opacos, de sabores dulces y sabores amargos, de sonrisas y llantos, de gritos y silencios, de cuerpos que hablaban y de cuerpos que callaban. De preguntas cuyas respuestas no son necesarias buscar, sino reflexionar

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. España: SM.
- Clandinin, D. J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. En Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (eds). *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., y Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. London: Routledge.
- Contreras Domingo, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp.21-86) Madrid: Morata.
- Fernández- Vidal, S. (2014). *Desayuno con partículas. La ciencia como nunca antes se ha contado*. Barcelona: Plaza Janés.
- Guber, R. (2012) *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018) *P de Profesor*. Buenos Aires: noeduc. DOI: [10.14201/teri.20212](https://doi.org/10.14201/teri.20212)
- Malinowski, B. (1993). Introducción: Objeto, Método y Finalidad de esta investigación. En Velasco Maillo, H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lectura de antropología para educadores. El ámbito de la antropología, de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 21-42). Madrid: Editorial Trotta.
- Manenti, E. (2002). La casa del Po. En Diótima (Ed.) *El perfume de la maestra*. Barcelona: Ed. Icaria.
- Milstein, D.; Mendes, H. (1998). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Montoya Ramos, M.M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diótima (Ed.) *El perfume de la maestra*. (pp. 153-162) Barcelona: Icaria.
- Orozco, S. (2016) Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En Contreras Domingo, J. (coord.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. (pp. 33-53) Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-9921-870-0. Depósito legal: B. 22.155-2016
- Pérez de Lara Ferré, N. (2008) A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Kikiriki. Cooperación educativa*. (Nº 89), 22-29. ISSN 1133-0589.
- Pérez de Lara, N. (1997). Imágenes del otro: imágenes, tal vez, de una función pedagógica otra. En Larrosa J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) *Imágenes del otro*. (pp. 163-174) Barcelona: Virus.
- Pérez de Lara, N. (2000). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. Comunicación presentada en el UIMP, Valencia.
- Quiles, E. y Orozco, S. (2019) Atender Las Tensiones Educativas En la Formación Inicial Del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3) 105-120. ISSN0213-8646. E-ISSN2530-3791
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

- Rivera, M. M. (2001). *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía improbable, de la diferencia*. Barcelona. Miño y Dávila
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona: Grao.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: novedu.
- Traveset Vilagínés, M. (2018). *La pedagogía sistémica*. Barcelona: Graó.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco Maillo, H; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-121). Madrid: Editorial Trotta.
- Wolcott, H. (1993). El maestro como enemigo. En Velasco Maillo, H; García Castaño, J. y Díaz de Rada, A. (Eds.), *En Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 243-258). Madrid: Editorial Trotta.