



EPC
Ediciones
de Periodismo y Comunicación

LA PALABRA DESPIERTA

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS
PARA FORTALECER EL
OFICIO DE ENSEÑAR

SUSANA FELLI PAMELA VESTFRID
COMPILADORAS



PROFESORADO
en Comunicación Social
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata



FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACIÓN SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



La palabra despierta / Pamela Vestfrid, Maria Susana Feli... [et al.]. -
1a ed . - La Plata :

Universidad

Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social,
2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1935-9

1. Pedagogía. I. Vestfrid, Pamela/ Felli Maria Susana.

CDD 371.334

Decana:

Andrea Varela

Vicedecano:

Pablo Bilyk

Jefe de Gabinete:

Martín González Frígoli

Secretaria de Asuntos Académicos:

Ayelen Sidun

Secretaria de Investigaciones Científicas:

Daiana Bruzzone

Secretaría de Posgrado:

Lía Gómez

Secretario de Extensión:

Agustín Martinuzzi

Secretario de Derechos Humanos:

Jorge Jaunarena

Secretario Administrativo:

Federico Varela

Secretaría de Finanzas:

Marisol Cammertoni

Secretaria de Género:

Delfina García Larocca

Secretario de Producción y Vinculación Tecnológica:

Pablo Miguel Blesa

— Prólogo	05
-----------	----

Introducción	11
---------------------	----

— La gestión y las narrativas docentes en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social	
---	--

DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

— Las narrativas de experiencias pedagógicas como dispositivo de investigación biográfica	19
— Ser docente en contextos de disputas: una experiencia de formación en documentación narrativa	34
— Hacia una “Pedagogía del Cuerpo Oprimido”	44
— Narrativas sobre la irrupción de la convergencia tecnológica en educación	54

DE LAS NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS COMO OBJETO Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

— El camino recorrido	62
— Yo, la docente taxi	69
— Espejo	81

— Las narrativas docentes como estrategia de investigación-acción de la práctica	85
— De dónde venimos, quiénes somos y hacia dónde vamos	89
— Aquellas pequeñas cosas	93
— Trayectoria docente. Relato en primera persona.	97
— El empujón de Christian	102
— Qué significa ser docente en tiempos de disputa	105
— La profesión que se hace	109
— Remándola en el dulce de leche	112
— La Fiesta	115
— Hermano primo	118
— Por soñar mucho en la vida	120
— Metafísica ¿Qué me llevo del curso de narrativas?	124
— Ser docente: ¿una elección o una revelación?	127
— Pero vos no te apures, Señor	130
— La firma y la vergüenza	132
— Historia de un vuelo	135
— ¿Qué es ser docente hoy en el siglo XXI?	138
— Recuerdos que dan vida: relatos de momentos áulicos	142
— Declaración docente	146
— Apéndice	149
— Lxs autores	150

Prólogo

(...)Y uno se va de novio con la vida
desterrando una muerte solitaria,
pues sabe, que a la vuelta de la esquina,
hay gente que es así, tan necesaria.
“Gente Necesaria”,
Hamlet Lima Quintana

El presente libro busca dar a conocer el intenso trabajo en relación a la documentación narrativa de las experiencias docentes, que desde el año 2014 a la fecha, se viene desplegando fuertemente en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP). Esta línea de trabajo fue creciendo aceleradamente, adoptando distintas formas: cursos para estudiantes y docentes de todos los niveles educativos y especialidades, realización de jornadas, seminarios de grado y posgrado, un Programa de formación avalado por el Consejo Directivo de la FPyCS de la UNLP y finalmente un Proyecto de investigación acreditado en el marco del Programa de incentivos del Ministerio de Educación de la Nación.

La idea de formar en documentación narrativa de las experiencias docentes surgió como iniciativa de Pamela Vestfrid, Susana Felli, Sebastián Novomisky y Gladys Manccini, a la quienes luego se sumaron: Mauricio David Dip, María Antonieta Teodosio y Luis Maggiori, integrantes de la mencionada unidad académica. Posteriormente, se fueron acercando colaboradores que luego de realizar las capacitaciones, vieron la potencialidad de las narrativas docentes: Sergio Barayazarra, Patricia Villada, Rocío González y Alberto Ivern.

Hoy, haciendo una mirada retrospectiva asombran la magnitud y el caudal de experiencias en el camino recorrido. Se hicieron múltiples encuentros abiertos y gratuitos sobre la temática para toda la comunidad, contando con especialistas y referentes del campo educativo o de otros nodos de narrativas docentes: Daniel H. Suárez, María Verónica Piovani, Florencia Saintout, Paula Dávila, Cecilia Tanoni, Verónica Mistrorigo, María Clara Rojas, Irma Velárdez, Angélica Graneros, Rita Torchio, Gerardo Álvarez, Virginia Tálamo, María Eugenia García, entre otros.

En este sentido, se puede remarcar que las narrativas docentes cuentan cada vez con mayor legitimidad en la comunidad académica, existiendo colectivos, redes y nodos de educadores que documentan sus experiencias en muchos países, con los cuales se han establecido intercambios muy valiosos, mediante nuestra participación en encuentros y congresos realizados en México y Colombia, entre otros países. El trabajo en redes o nodos de narradores son organizaciones horizontales semejantes a comunidades de investigación que promueven la formación- investigación-acción colectiva.

Como formadores e investigadores en narrativas docentes, la experiencia de observar los cambios que estos encuentros y talleres generan en los y las docentes, estudiantes, preceptores, auxiliares, equipos directivos, bibliotecarios/as y todos/as/es los que van pasando por los cursos, resulta inolvidable. La emoción, la mente, el cuerpo, las sensibilidades se hacen presentes cuando descubrimos un espacio para compartir y problematizar sobre el oficio, donde la comunicación escrita y oral circula ya sea desde el rol de autores o comentaristas. Este proceso es dinámico, comprende la publicación de los relatos. Por toda esta experiencia que hemos ido atravesando y por su riqueza en potencialidades es que esta obra resulta un hito trascendental en la historia del grupo que fomenta las narrativas pedagógicas en la FPyCS de la UNLP.

El grupo con base en el Profesorado de la FPyCS de la UNLP, coordinado por Susana Felli y Pamela Vestfrid, es cada vez más numeroso, y se ha constituido como el Nodo Región I: La Plata, Berisso, Magdalena y

Ensenada de educadores que hacen documentación narrativa de sus prácticas. Han formado en esta temática a colegas de La Plata, Villa Elisa, City Bell, Gonnet, Tolosa, Morón, Magdalena, Berisso, Brandsen. Además, se han realizado múltiples capacitaciones brindadas desde la FPyCS de la UNLP, colmando el aula anfiteatrada, y también en el Sindicato de Docentes de la UNLP (ADULP) en dos oportunidades.

Asimismo, desde hace tres años ya, funciona en la facultad un Seminario interdisciplinario del Profesorado en Comunicación para estudiantes de la carrera: “Narrativas de experiencias pedagógicas en Comunicación: una herramienta de formación-investigación-acción para el oficio de enseñar”. De este modo, se ha brindado una respuesta a la necesidad de los educadores y estudiantes en formación de encontrarse para dialogar y hacer visibles sus reflexiones. De allí que la publicación de este libro resulta significativa.

La documentación narrativa de la experiencia docente, permite a los educadores superar las escrituras efímeras relacionadas con su quehacer cotidiano en el oficio de enseñar, para poder expresar y documentar aquellas otras cuestiones que necesitan ser visibilizadas de sus vivencias laborales. Entonces, aparecen problematizaciones sobre los primeros pasos en la docencia, los vínculos con los estudiantes en el aula, situaciones que se pudieron o no resolver en el desarrollo de las clases y proyectos, las condiciones laborales docentes, entre otras.

Tomamos, en su clave plurisemántica, el concepto de experiencia para dar cuenta del sentido de este estallido de las narrativas en la facultad. Tal como lo plantea la investigadora francesa Chistine Delory-Momberger, “ (...) la noción de experiencia es aquilatada por lo menos en cuatro sentidos: en primer lugar, porque permite reconocer formas de adquisición del saber y de la competencia distintas de las maneras académica y teórica, y porque valora particularmente la dimensión de la práctica (reconocimiento de lo adquirido por experiencia); en segundo lugar, porque al interior de la relación clínica, más allá de los dispositivos y de las técnicas, la relación del formador y el formado, del cuidador y el

enfermo, del trabajador social y el usuario (beneficiario), es una relación “de persona a persona” y, por tanto, de “universo de experiencia” a “universo de experiencia”; en tercer lugar, porque la experiencia es concebida como un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones; y, en cuarto lugar, porque la experiencia, en tanto movimiento de subjetivación de lo vivido, es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia, y participa tanto en la imagen como en el sentimiento de “ser sí-mismos” (Delory-Momberger, 2014). Estos motivos nutren nuestras prácticas al interior del trabajo de equipo.

Esta línea de trabajo se nutre de perspectivas cualitativas que revalorizan al docente y su rol como un actor social central en el ámbito educativo, que posee un saber relevante que debe ser puesto a rodar. Este conocimiento muchas veces es subestimado y confundido con la simple catarsis, es decir hay una carga de valor negativa cuando, por el contrario, podría ser considerada una forma de “tirar de la punta” para desovillar. Esto es, además de un error, una reducción: las narrativas docentes se nutren de marcos teóricos del campo de comunicación / educación, la pedagogía y las ciencias sociales. Por suerte, cada vez más esta línea se va legitimando, obteniendo más seguidores, conquistando espacios en cátedras, planes de estudio, congresos y revistas académicas, ya que como decía el querido Jorge Huergo, el docente no es solo un trabajador de la educación, sino también un intelectual de la cultura, un pedagogo y un investigador de su propia práctica. Tal es la dimensión develadora, transformativa, que en varios de los textos que conforman el libro, producidos por las y los cursantes que transitaban las capacitaciones, se nombran a los encuentros de narrativas como “una fiesta” o “una celebración”, sin importar el día, hora o lugar de la cita. De ese modo, se evidencia que cuando se encuentra un lugar de disfrute, no resulta un esfuerzo, aunque demande energías de tiempo y traslado para concretarlo.

En esta publicación el lector encontrará una primera parte de artículos

que han sido realizados por los miembros del Nodo de narrativas con base en la FPyCS de la UNLP, que en su mayoría invitan y aportan a la reflexión teórica. Luego, la segunda parte comprende relatos docentes efectuados también por algunos integrantes del mencionado equipo y por otros/as educadores/as que han pasado por los cursos, produciendo esos escritos en ese contexto. La mayoría de los mismos han sido producidos en el periodo 2016-2017. En menor cantidad, hay textos realizados entre 2018 y 2019. No obstante, independientemente del momento histórico en que se han efectuado, siguen resultando interesantes y vigentes trazos para pensar los problemas educativos en nuestro país durante los últimos años.

De este modo, quien se adentre en estas páginas podrá realizar el itinerario de lectura que más le guste, guiándose por los títulos, por el orden que se sugiere en la obra o por donde lo desee. Los artículos y relatos de experiencias pedagógicas son en su mayoría breves en extensión y permiten una lectura amena y rápida. Los mismos resultan importantes pistas para pensar la dimensión educativa argentina, y pueden ser compartidos como insumos valiosos de lectura en instituciones educativas y en todo espacio en el cual se anime y se celebre la problematización del oficio de enseñar.

Por último, queremos agradecer infinitamente a la gestión de la FPyCS de la UNLP, y especialmente al Director del Profesorado en Comunicación Social de dicha unidad académica, el Doctor Sebastián Novomisky, por confiar en la potencialidad de la documentación narrativa de las experiencias docentes como un tema clave para fomentar en la institución y contagiar cada vez más actores sociales que se apasionen por escribir, encontrarse, debatir, comentar y publicar sobre uno de los oficios más complejos y apasionantes del mundo: la tarea de educar.

Susana Felli y Pamela Vestfrid
Julio de 2020

Bibliografía

Delory-Momberger, Christine. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, 2014, pp. 695-710 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Introducción

La gestión y las narrativas docentes en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Sebastián Novomisky
Gladys Mancchini

«Pronunciar la palabra» no es ordenar racionalmente el mundo; la palabra no es logos. «Pronunciar la palabra» es liberar el flujo de las representaciones y los sueños; es, como afirmaba Paulo Freire, «pronunciar el mundo», un mundo que no se apoya en ninguna re-presentación «dada», sino en un sueño común.

Jorge Huergo

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP) lleva brindada, al finalizar el primer cuatrimestre de 2018, la cuarta edición del curso de formación de formadores en documentación de experiencias docentes.

La saga comenzó en 2015 y, desde entonces, ha venido mostrando una veta potencial para los cursos de extensión gratuitos y con puntaje que permiten a los docentes formarse y, a la vez, incrementar sus oportunidades laborales.

Tal ha sido el incremento del interés suscitado por los cursos de narrativas docentes que, también, el equipo docente ha crecido y hoy está formado por Susana Felli, Pamela Vestfrid, Mauricio David Dip,

Gladys Manccini, María Antonieta Teodosio y Luis Maggiori, todos docentes de la FPyCS de la UNLP, y un grupo que ha participado y sigue acompañando y motivando estas prácticas, las que fueron apoyadas y son sostenidas desde el espacio de gestión del Profesorado en Comunicación Social. Porque las iniciativas comienzan con un sueño o un deseo que se comunica, y del que alguien se hace eco. Esto es Comunicación/Educación, un lugar de articulación abierto, creativo, posibilitador.

Al contar con el aval institucional de la unidad académica y, puntualmente, del director del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS de la UNLP, los espacios de narrativas docentes sostienen el carácter impreso por un lado, por Paulo Freire y, por otro, por Jorge Huergo, creador del campo de la Comunicación/Educación.

El espacio de las narrativas docentes es un lugar de intervención. Intervenimos para transformar, abrimos caminos para visibilizar lo que podía quedar oculto, generamos procesos de encuentro donde la quietud y el mutismo eran moneda corriente. Ese es el trabajo que elegimos desempeñar desde la cotidiana gestión del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS.

Desde este espacio, la decisión de llevar adelante estas políticas se fundamenta en la convicción de lo que la Comunicación/Educación puede, de lo que la comunicación/educación es. Este campo de conocimiento, además de haber sido creado por un docente de nuestra casa de estudios, tiene algunos elementos que son centrales. Para empezar, la idea de pronunciar la propia palabra para transformar el mundo, fecunda elaboración de Paulo Freire, donde las narrativas hacen un aporte sustancial.

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellas que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese

derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.¹

Es en el encuentro de narradores donde se da la posibilidad de que sean los docentes los que pronuncien su propia palabra para transformar el mundo educativo, sabiendo que en los dichos de Paulo Freire: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. (Freire, 2005).

Una segunda cuestión importante es nuestro posicionamiento como docentes del campo de la Comunicación/Educación, donde lo fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje es el reconocimiento del mundo cultural plasmado en el universo vocabular del otro. Y qué estrategia poderosa la del universo vocabular² del otro que cuando narra, desde ahí parte todo el proceso educativo. Entonces, también, hay una vinculación profunda con Freire y con Huergo. Porque no basta con el conocimiento del universo vocabular de Freire, sino que requiere el reconocimiento del mundo cultural, como lo plantea Huergo³. Este reconocimiento implica un postulado de reciprocidad. Se trata de trabajar “con el otro” (Freire) para buscar sus propias formas de organización, y no “para él” (Huergo).⁴

Lo que nosotros hacemos es articular desde la Comunicación/Educación una metodología que busca tomar conciencia de la propia práctica. Jorge Huergo decía que los docentes son trabajadores pero que, también, son investigadores e intelectuales que reflexionan sobre el campo pedagógico. Las narrativas, desde este campo, estarían vinculadas a esta instancia en la cual el docente se transforma en el proceso de narrar en investigador de su propia práctica que produce conocimiento genuino y sistemático sobre su propia práctica.⁵

En el proceso de la descodificación, cabe al investigador auxiliar de ésta, no sólo escuchar a los individuos, sino desafiarlos cada vez más, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquéllos a lo largo del diálogo.

De este modo, los participantes del “círculo de investigación temática”

¹ Paulo Freire: Pedagogía del Oprimido Ed. Siglo XXI Cap-3-(1975)

² En La importancia de leer y el proceso de liberación (1986) Freire incluye en el universo vocabular los lenguajes las inquietudes las reivindicaciones y los sueños de los sectores populares Huergo (2006)

³ Jorge Huergo: El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación

⁴ Ídem

van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes.

(...)

Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria”, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

La tercera cuestión que resulta importante, y en la que Jorge Huergo hacía hincapié, es ese modo de organización tácito que pone a la educación en manos de los pedagogos para pensarla y en manos de los docentes para hacerla. Desde su perspectiva, el docente es y debe ser protagonista de su proceso de formación y no resultar hablado por especialistas, lo que se desprende del argumento anterior. Este es un divorcio fenomenal. Nosotros lo que estamos haciendo con Daniel Suárez y con todo el equipo es facilitar la revisión y la reflexión; en definitiva, el conocimiento que deviene praxis se construye en el encuentro entre los equipos coordinadores y los docentes. Porque “nadie libera a nadie ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”.⁶

Aquí se suma un cuarto punto, que es el conocimiento que se produce de manera transversal en la relectura de las narrativas entre los propios docentes. Se trata de un conocimiento horizontal -porque es producido entre pares- y, a la vez participativo, esto es, hecho entre todos. Y si nos vamos a la metodología, horizontal y participativa, llegamos a los orígenes del campo de la comunicación en América Latina, no solo de la educación. Los procesos de transformación colectivos y participativos son fundacionales en el campo de la comunicación /educación popular en nuestra región, entonces la forma de producción del conocimiento, que es una cuestión de tipo epistemológica en este caso, también es central porque la metodología participativa habla de una constitución del conocimiento diferente y eso en América Latina siempre fue central (pensemos en Cecilia Ceraso, en Claudia Villamayor, investigadoras y

⁵ Huergo así lo explicita en su largo comentario al Cap: 3 de la Pedagogía del Oprimido en su blog de cátedra:

⁶ Paulo Freire: Op: Cit:

protagonistas de nuestra Facultad. Estas son las pistas...).

Para pensar las acciones estratégicas en Comunicación/Educación, planificar la prealimentación de las acciones estratégicas es dar el salto a lo político. Es importante marcarlo porque para nosotros el salto a la acción y a la transformación es inherente al lugar en el mundo en el cual estamos parados. Esa secuencia que marca Huergo, cuando nosotros la ubicamos en el inicio, en un dispositivo de narrativas, es poderosa. Sin embargo, en ocasiones sucede que se termina quedando en las narrativas. Lo que nos falta ahora es dar el salto a lo que sigue.

Los desafíos

Es sabido que todos los campos del saber se transformaron en los últimos diez años porque el mundo cambió radicalmente. Pero la capacidad de la articulación entre lo educativo y la comunicación todavía no ha sido suficientemente explorada. La creciente digitalización de la cultura a partir de la convergencia modifica la cultura y, al hacerlo, cambia también la comunicación y no menos la educación. Ahí hay un nivel epistemológico porque cuando Jorge Huergo⁷ arma la relación entre cultura, comunicación y educación, esos son tres elementos que quedan encadenados; de modificarse uno de ellos, los otros dos inevitablemente cambian. Es cierto, también, que esta transformación no es evidente a simple vista.

Los dispositivos pedagógicos en doscientos años no cambiaron, es decir: la forma de producción del sistema educativo es la misma; sin embargo, las formas de producción del conocimiento y las de producción de la cultura se modificaron sustancialmente a causa de los medios y las tecnologías. Perdemos terreno en los espacios formales de reproducción de la cultura -en la educación pública sobre todo- ante los espacios de reproducción de los bienes simbólicos que son los medios masivos y las tecnologías. Vivimos aún anclados en el s.XIX. En consecuencia, tenemos que hacer la autocrítica de todo lo que no nos animamos a pensar y hacer, con libertad y creatividad, porque de nada sirve naturalizar, como bien decía Jorge Huergo, los ámbitos educativos.

⁷ Creador de la comunicación/educación como lugar de articulación de ambas disciplinas. Cfr. Comunicación y educación, educomunicación, educación mediada.

Para entender mejor estos procesos que se van generando, hay que reconocer y puntualizar el hecho de que se hace evidente un límite: hay una toma de conciencia dentro de los cursos pero esa conciencia no se transforma en conciencia colectiva, sino que vuelve con el sujeto a su propia institución de origen. Ese sujeto, en sus devoluciones, expresa con alegría y convicción su nuevo empoderamiento, pero este se licua –aparentemente- en una cotidianeidad asfixiante, por lo que se hace necesario conocer qué pasa con estas narrativas el día después, una semana después, y para eso habrá que disponer de más encuentros, de más actividades del Nodo La Plata y posiblemente también de prácticas de investigación.

Conclusiones precarias

Ya se ha podido observar cuánto la situación presente ha ido cambiando y de qué manera, no exenta de cierta audacia, desde la gestión se abona la construcción de estos espacios fecundos por lo diverso, por la igualdad con la que se viven y abiertos a la novedad.

Es de esperar que sea en este marco de donde surjan las iniciativas que modelen la educación que va a venir, que se sueñe el mundo que se quiere construir.

En definitiva, como el campo de Comunicación/Educación, la gestión es otro espacio de articulación: dinámico, atento, dispuesto a la escucha y a desatar esos procesos de encuentro y de comunicación que nos dejan con ganas de más saber y más compartir.

Bibliografía

Laclau, Ernesto y Ch. Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid: Siglo XXI.

Huergo (2006): *El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación*. Material de cátedra. La Plata: FPyCS, UNLP.

Blog de cátedra de Jorge Huergo: <http://comeduc.blogspot.com>

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Martín-Barbero, Jesús (1987), *De los medios a las mediaciones*. Comunicación, cultura y hegemonía, México: G. Gili.

“No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo refuerza en lugar de desdecirlo”.

Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía

DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Las narrativas de experiencias pedagógicas como dispositivo de investigación biográfica

María Susana Felli

La investigación biográfica surge en los 80 con la crisis de los grandes paradigmas: el Psicoanálisis, el Behaviorismo. En este sentido, el sujeto pasa a tener un lugar importante en las ciencias humanas. En los últimos años hay un incremento cada vez mayor de tesis, tanto de grado como de posgrado, que se enmarcan en la investigación narrativa. Las narrativas autobiográficas, orales y escritas, y los llamados «escritos de sí» (Da Conceição Passegi, 2016) se proponen como fundamentales a la hora de la formación pedagógica. La mediación primera que establecen las narrativas es por y desde el lenguaje. En consecuencia, el lenguaje es constructor de la subjetividad. Además, el lenguaje es mediador en la construcción de la historicidad, o sea el sujeto visto como sujeto histórico, inmerso en un lugar, en una cultura.

La experiencia con las narrativas se viene desplegando en el Profesorado de Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, en el período 2013-2017, dentro del Programa de Narrativas Docentes de la institución. Los cursos docentes

con puntaje que se implementaron desde el Programa, ya cinco cursos en total, tienen sede tanto en la ciudad de La Plata como en sus alrededores. El Nodo fue creado a fines del curso 2016 en La Plata, con el aval del Dr. Daniel H. Suárez (UBA) como parte de la Red de Narradores Nacional y Latinoamericana de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas que él dirige. La idea fue ampliar el Nodo de Narradores Docentes e ir a territorio, por lo cual se constituyó el Primer Nodo de Narradores Región 1 (La Plata, Berisso, Ensenada, Magdalena y Brandsen).

En los cursos de formación surgió la necesidad de abordar la perspectiva narrativa como herramienta de investigación, sobre todo por parte de tesis de grado que se acercaban a compartir sus temas. Además, se han cursado seminarios del Doctorado en Comunicación (UNLP), donde se habla de las narrativas como una novedosa forma, cada vez más explorada, de metodología de investigación.

Desde la perspectiva narrativa, los sujetos se convierten en el foco central de las investigaciones. Los fenómenos sociales se entienden como «textos», y la educación se toma como parte de estos fenómenos. El valor y significado de esos «textos» vienen dados por el relato en primera persona que los actores revelan. Entonces, la dimensión autobiográfica ocupa un valor central. Con esta dimensión como centro, se asiste a un cambio de orientación en algunas ciencias sociales. Por ejemplo, la Antropología-Etnográfica adoptó mayormente este enfoque, no así otras ciencias sociales. La guía que se toma en cuenta a partir de esta ciencia es la mirada de la cultura como texto. En esta línea, Clifford Geertz (1994) explicita su tarea como «una ciencia interpretativa en busca de significaciones». En este sentido, la etnografía toma un estatuto narrativo, donde los antropólogos se convierten en narradores de historias, porque su tarea es un modo de «leer» la cultura entendida como texto.

Narrativa como instrumento de investigación

Los sujetos son, en esta perspectiva narrativa, actores fundamentales en la construcción vivencial de la experiencia educativa, a través de sus autobiografías, por ejemplo, o al narrar los procesos de formación. Narrar conlleva lo novedoso y relacional, tramas de vida, procesos y prácticas, trayectorias, percepciones, crisis, hacer, pensar y actuar la investigación educativa, la formación de docentes, el currículum, la documentación pedagógica y la enseñanza escolar. Hay una tradición de la narratividad, fundamentalmente en Brasil, con los investigadores María Da Conceição Passegi y Eliseo De Souza, que toman la historia de vida como prácticas de formación, un abanico de prácticas en la formación inicial y continua, vistos en el cruce como dispositivos de investigación-formación-acción. Este recorrido que se viene trazando es el encuentro con la constitución epistemológica de un campo.

En Educación, las narrativas engloban algunas características fluctuantes para establecer un marco teórico-metodológico. En primer lugar, narrar conlleva y adquiere varios sentidos:

- Narrar como acto: el género narrativo (Todorov, Barthes, Greimas).
- Narrar como proceso: las “narrativas”, esos relatos instalados en las ciencias, en la historia, en narrativa periodística (Rincón, Hayden White, Arfuch).
- Narrar como perspectiva metodológica (Bolívar, Suárez, Da Conceição Passegi, De Souza, Murillo Arango, Delory-Momberger).

En este sentido, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como una estrategia de investigación- formación- acción entre docentes, tiene alcances en el campo de la pedagogía, pero también está proyectada a otras disciplinas. Es estrecha su vinculación con estos estudios en América Latina, en Brasil puntualmente, con los directores de «pesquisa educativa» María Da Conceição Passegi y Eliseo de Souza. También, es notable el impacto de estos estudios por «la vinculación

histórica con las tradiciones teóricas que la enmarcan en el terreno discursivo de la pedagogía moderna» (Suárez, 2012:354). Es, como venimos argumentando, una línea de investigación-acción centrada en los sujetos y sus prácticas, sus historicidades. Una práctica que promueve modos participativos y colaborativos desde la formación y desde las transformaciones educativas. Esta perspectiva está arraigada, además, en la pragmática (Austin y Searle) y en la hermenéutica (Gadamer y Ricoeur).

Entre diversos estudios (Viñao Frago, 2002; Delory-Momberger, 2009; Pineau, 1999), las taxonomías son variadas y remiten a los diversos relatos narrativos como metodología en las ciencias sociales y los campos de la formación e investigación educativa, en particular. De este modo, hablamos de biografías o autobiografías, según se narre por un «otro», externamente, o por sí mismo, internamente. Tanto la biografía como la autobiografía, comprenden experiencias de actores en formación y son, en sí mismas, formativas. Por eso, el abordaje epistemológico-metodológico que comprenden es el de los procesos formativos y autoformativos. Además, estos estudios mencionados hablan, también, de relatos narrativos, experiencias de vida, historias de vida, historias orales, auto-etnografías, entre otros relatos que reconstruyen experiencias de formación. Es interesante en este punto, retomar estudios de etnografía educativa para mostrar cómo estos relatos constituyen bases teórico-metodológicas fuertes para los estudios socio-culturales. Según Elsie Rockwell (2001) la base de este proceso etnográfico de «documentar lo no-documentado» es el trabajo de campo, con la elaboración de registros y diarios de campo. Lo central es la descripción narrativa, por eso el problema analítico está en la construcción del texto etnográfico. Cuando cuentan, los sujetos repiten esquemas narrativos básicos que han internalizado: de películas, guiones de televisión, relatos que escucharon o leyeron. Por lo tanto, las narraciones se convierten en re-narraciones basadas en esquemas anteriores de anécdotas, recuerdos, leyendas, novelas de aventuras.

Por otra parte, un problema que surge de las constantes en estas narrativas es la incorporación de otras voces para referirse a la presencia de actores, presentes en los relatos. La voz de la narración es el “yo”

que enuncia, la primera persona. Sin embargo, también está presente la narración en tercera persona como un protagonista o testigo que enuncian. En menor medida se narran en segunda persona, desde un “tú”. Esta perspectiva o focalización de la narración enmarca la investigación narrativa en una larga tradición de la narrativa literaria. De la doble situación comunicativa de un relato ficcional, la imaginaria y la real, surgen lineamientos para pensar el dispositivo narrativo como metodología de investigación:

1) En un relato factual o verdadero, la relación entre la narración y los acontecimientos narrados se entiende como una sucesión temporal: a una serie de sucesos le sigue la narración de esos sucesos; el producto de la narración es el relato como texto que puede ser compartido. Cuando el relato es enriquecido por el aporte de los grupos y de otras voces, el relato se transforma en colectivo. Este es el gran aporte de la narrativa de experiencias en educación: la mirada colectiva de los escritos personales para narrar experiencias pedagógicas.

2) Un narrador le narra a un oyente/lector o lectores, a través del discurso narrativo, sucesos que son anteriores a la situación comunicativa que actualizan, son diferenciados de la situación comunicativa actual. Entonces, cada relato repone situaciones de comunicación anteriores a la situación que se genera en el intercambio con pares u otros actores a raíz del comentario de los relatos. Comentar los relatos genera riqueza de situaciones dado que repone otros momentos, lugares, actores y acontecimientos de manera profusa. A los relatos se puede «regresar» cada vez que sea necesario.

3) Los aspectos fundamentales del relato que «textifican» una historia son los que se toman en cuenta, también, para los relatos de ficción: el lenguaje en que se narra, el punto de vista o focalización, la configuración entre narrador y lector, las acciones, los personajes, la espacialidad, la temporalidad, etc. Los relatos poseen «libertad» de combinación de estos elementos para crear la narrativa de acontecimientos verdaderos, con más o menos ficción de verdad o incluso «verosimilitud», si el relato y/o el autor/a lo requieren.

4) La historia narrada es un recorte, una selección, una representación

del mundo que se quiere mostrar. Sólo tenemos acceso a ese mundo narrado a través del texto mismo y, en ese sentido, el texto representa una porción de lo real. Esas experiencias narradas se plasman como una visión del mundo, de creencias y sistemas de ideas que encuentran en el texto el lugar de expansión, de creación y recreación colectiva.

Recorrido por el enfoque narrativo

La perspectiva narrativa es un enfoque específico de investigación educativa, encuadrado en una perspectiva cualitativa de investigación. Una de las características fundamentales del dispositivo de la documentación narrativa o la narración de experiencias significativas es alterar el modo de la concepción del conocimiento en ciencias sociales. Se trata de una tradición científica que cambia con Dilthey, entre otros científicos, a principios del siglo pasado, con el estatuto epistemológico que dio a las ciencias humanas. Son relaciones personales, vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica. Husserl también, desde la fenomenología en los años 30, realizó un análisis de la ciencia moderna. El científico estudió cómo la ciencia excluyó el «mundo de la vida» que hace abstracción de los sujetos como personas con una vida personal. En este sentido, la investigación biográfica y, especialmente, la narrativa tiene que dar respuesta a estos interrogantes, en tanto es un paradigma distintivo y particular en la investigación cualitativa. Desde ya, no se limita solo a una metodología de recolección y análisis de datos, sino que avanza en la interpretación de las acciones. Existen, también, fluctuaciones terminológicas para nombrar estas investigaciones. Entonces, se prefiere denominarlas “investigación autobiográfica” o “escritos de sí” (Bolívar, 2002).

Es interesante observar la dispersión pero, también, la proliferación de este campo en las investigaciones latinoamericanas. En este sentido, la apropiación de las reflexiones de D. H. Suárez: «Lo que resulta peculiar y llamativo es que, particularmente en varios países de América Latina, la confluencia entre narrativas pedagógicas, (auto)biografías educativas

y formación de docentes ha rebasado los estrictos márgenes del campo académico, y ha expandido los alcances de su productividad hacia territorios más amplios de experimentación teórica, metodológica y política que fueron poco explorados hasta el momento y que implican un cambio de escala y un viraje de sentido. Por un lado, cada vez más programas, proyectos y políticas educativas nacionales, regionales o locales incorporan estos conceptos, y las tradiciones intelectuales que los inspiran, en sus documentos programáticos, en la planificación de sus líneas de trabajo, en los materiales operativos destinados a los diversos actores del sistema educativo o del mundo social. En estos casos, desde las administraciones educativas mismas se compromete la participación de un número creciente de docentes y educadores en procesos simultáneos de producción y recreación de saberes pedagógicos, de formación en servicio mediante la indagación narrativa de la propia práctica y biografía, y de intervención pedagógica en el campo discursivo de la educación y la formación» (Suárez, 2011: 15).

Entonces, esta perspectiva de investigación narrativa altera los supuestos de los modos convencionales de investigación, posicionándose como una práctica «accesible, natural y democrática» (Bolívar, 2002). Contar las propias vivencias y «leer» en el sentido de «interpretar» estos hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. Asistimos, entonces, a un proceso que ha dado lugar al llamado «giro hermenéutico» de los años 70 en ciencias sociales. De la ciencia de corte positivista se pasa a una perspectiva interpretativa en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Los fenómenos sociales, como se dijo, son «textos» con valor y significado que se desprenden de la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona. La dimensión temporal y biográfica ocupa en estos textos una dimensión central (Geertz, 1994).

Los textos como relatos comparten características comunes que provienen de la teoría narrativa. Un relato representa una forma discursiva que informa sobre una serie de acontecimientos imbricados (Martínez- Scheffel, 2011). A diferencia de los textos ficcionales, estas narraciones dejan lugar al valor de verdad y no de la verosimilitud. La

situación comunicativa es real, una clase de «comunicación comunicada» que no existe en la imaginación del relato ficcional.

Asimismo, desde los marcos de lo ficcional se puede esquematizar una tipologización de los relatos. En síntesis, los siguientes elementos:

a) Suceso: es la unidad elemental de un texto narrativo en el ámbito de la acción.

b) Acontecimiento: en un primer nivel de integración, los sucesos se ordenan para dar lugar al acontecer, sucediéndose cronológicamente.

c) Historia: el acontecer se integra a la historia cuando no solo la cronología sino la causalidad de los sucesos da cuenta, también, de esas relaciones.

d) Esquema de acción: es el esqueleto global de la historia, se obtiene por la abstracción del conjunto de los sucesos narrados. Puede ser, también, característico de un conjunto de textos, como los géneros.

e) Relato: son los sucesos narrados en el orden de su representación en el texto. El relato se diferencia de la acción reconstruida por cronología, por cómo se agrupan los sucesos temporales en el texto.

f) Narración: la presentación de la historia y el modo en que se lleva a cabo esta presentación desde el lenguaje, medios y técnicas de presentación (lingüísticos, audiovisuales, estilo, situación, etc.).

Por otra parte, cuando se habla de tramas, es interesante la tipologización textual de Jean-Michael Adam (1992): expositiva-explicativa, argumentativa, dialogal o conversacional, narrativa y descriptiva. Para su estudio es importante, además, observar que estas tramas generalmente son híbridas, no puras: hay secuencias narrativas en textos argumentativos o expositivos, en las narraciones hay diálogos intercalados, las instrucciones poseen segmentos narrativos. Entre los múltiples elementos narratológicos provenientes de estudios estructuralistas y post estructuralistas (Barthes, Greimas, Todorov, Brémond, Lévi-Strauss, Genette) y del formalismo ruso (Schklovsky, Propp, posteriormente Bajtín), abordados por la investigadora Irene Klein (2009), seleccionamos algunos aportes para el análisis de la

narratividad en educación. Estos elementos están presentados como conceptualizaciones aplicables a cada modalidad de la narrativa en sus variadas formas: tiempo de la narración/tiempo del relato; analepsis y prolepsis temporales; el modo (distancia) y la frecuencia; el orden del relato y los niveles narrativos, entre otros.

Otro aspecto que retoma una teoría de la narratividad son los estudios historiográficos. En especial, las investigaciones de Hayden White para narrar la historia. El modelo narratológico que esboza White se corresponde con una teoría de la acción narrativa que se viene desarrollando. El historiador, dice White, encuentra su material, los elementos del campo histórico en forma de sucesos. Para integrar los elementos, son organizados en forma de «crónica», temporal, sucesiva. La crónica se transforma en historia cuando la serie de sucesos es presentada como una unidad estructurada con un principio, un desarrollo y un desenlace (Martínez-Scheffel, 2011).

Los sucesos funcionan, para la historiografía, de distintos modos según su posición en la historia. Así, hay motivos introductorios, motivos de transición y motivos de cierre (Martínez-Scheffel, 2011). En este ordenamiento, la pregunta central es por el sentido de relato. Para White, el sentido del relato no se deduce directamente de la estructura de acción. El modelo que propone es el de la explicación de los acontecimientos a través del ordenamiento en que se cargan de sentido los sucesos. Este modelo tiene sus proyecciones en la investigación narrativa, entre otros aspectos por sus modos de concebir los relatos como documentos históricos.

Criterios para organizar dispositivos metodológicos de investigación narrativa

1-Criterios para pensar el diseño de los dispositivos metodológicos desde la perspectiva de la narratividad:

- Proponer formatos no preestablecidos cerrados, sino criterios abiertos donde los sujetos encuentren sus estilos y modos de

organización de los relatos.

- Atender a la tensión entre la narrativa y la argumentación o la exposición.
- Recuperar los nudos identitarios del recorrido de la práctica profesional, temporalidades, generaciones, matrices figurativas.
- Propiciar condiciones para la interlocución y la apropiación de la herramienta como proceso reflexivo de su práctica.
- Producir materiales de soporte de las dinámicas del taller y los sucesivos registros, de circulación en el grupo de investigación.
- Problematizar nudos en conflicto: prácticas sociales que atraviesan los recorridos; prácticas de intervención, identidades, identificaciones.

2- Criterios para la producción de narraciones: autobiografías narrativas, entrevistas biográficas:

- Desde qué lugar se posiciona el enunciador: externo, interno, testigo, protagonista. Si construye un antagonista o deuteragonista (el segundo en importancia). Incluso puede «hacer hablar» o dar la palabra a una institución (la escuela, por ejemplo) u objeto (habla el cuaderno de clases, por ejemplo).
- El enunciatario o bien desaparece porque no se prefigura al momento de narrar, el enunciador narra para sí mismo, o bien está presente y es a quien va dirigido (el entrevistador/coordinador/los lectores/otros profesores/el grupo de pares).
- Cómo se reescribe la entrevista mediante citas directas, discurso directo o indirecto, cómo se retoma la palabra del otro/s siempre mediada por la ideología del investigador/medio/entrevistador.
- Modalidades genéricas de las biografías narrativas: testimonial, anecdótica, literaria, cronológica, autobiográfica. Clasificaciones genéricas y estilísticas inasibles e ilimitadas. Hibridaciones genéricas.

3-Criterios para el análisis lingüístico/temático de narraciones:

- En el eje espacio-temporal se muestran los nudos identitarios del recorrido de la práctica profesional. Estos nudos presentan marcas o referencias temporales, mediante expresiones como: en ese momento, al día siguiente, hace unos años, unos años después, en esa época, fechas precisas (en 2003), etc.
- En el eje de los sujetos operan generalizaciones («los profesores en comunicación»); abstracciones («el comienzo de una etapa»); procesos, situaciones o estados («la crisis de la escuela»).
- El análisis de las narrativas permite dar cuenta, además, de cuáles son las identificaciones e identidades al interior de los grupos y las instituciones, en la relación con otros grupos (de pares, generacionales),
- Considerar los procesos vinculados a la oralidad, en la transposición de la oralidad a la escritura: selecciones lexicales particulares, (del tipo de «ya fue», «como que», «bárbaro» «bardo» «transa».), apócope de algunas formas lexicales.(«peli», «compu», «ciga».)
- Preferencia de algunas expresiones por otras, propias del ámbito y los saberes que se ponen en juego en la narración: de la pedagogía, los medios y/o culturas juveniles, en las narrativas escolares.
- Transposición al texto escrito de modalidades de entonación. Se representan por el límite de los signos exclamativos e interrogativos, así como, también, por los signos de puntuación. El que tiende a usarse con mayor frecuencia son los puntos suspensivos para dar suspenso a los dichos, hacer más lento el ritmo narrativo, causar efecto en el lector y/o dejar abierto el final.
- “Economía” de las frases y formas cohesivas, con interjuego de elisiones y referencialidad del tipo «Dos días después...» por «Dos días después de lo sucedido» o «Llegué por fin» por «Llegué por fin a la escuela».
- Los modos diversos de ordenamiento de las frases, que afectan a nivel de la sintaxis particular: «El profesor vino»- «Vino el profesor».

- El empleo de formas gramaticales propias de la oralidad «como que», «es verdad», «agarra», «ni hablar».

En síntesis, se proponen tres modos de analizar las narraciones de experiencias pedagógicas:

- como matriz discursiva;
- como matriz relacional;
- como matriz de saberes.

A modo de conclusión

Sabemos que el campo de la narratividad en la formación de profesores está en constante revisión, es un campo relativamente nuevo, asociado a la historia, la psicología y, fundamentalmente, a la educación. Este campo se asocia a una dimensión política de la formación: cuáles son los saberes puestos en juego, cuáles los dispositivos de la formación. Las narrativas de formación hacen hincapié en cómo «pienso/veo/siento» el objeto a investigar, cómo y de qué manera se quiere investigar vinculado a los sujetos involucrados. Esta «pesquisa narrativa» posiciona en la investigación para pensar, como investigadores latinoamericanos, dentro de las ciencias humanas y sociales. La narratividad como metodología es una forma de pensar lo humano (Da Conceição Passegi, 2016).

Desde las teorías hermenéuticas de Gadamer o Ricoeur, particularmente en las conceptualizaciones que devienen de obras como *Del texto a la acción*, de Ricoeur, hay un marco conceptual para pensar la «formación». La formación en el sentido de desempeño para una determinada tarea, como incorporación a la cultura de la vida (la «paideia» de los griegos). Además, la formación es un trayecto legitimado institucionalmente que cada sujeto construye (Suárez, 2012). La perspectiva narrativa imprime la idea de un método que replica, a diferencia de otros métodos que

homogéinizan. Los trabajos como los de Eclea Bosi (Brasil), desde la Psicología social, han favorecido a analizar cómo se da la inserción de los sujetos en los cotidianos, interrogando acerca de si es posible un sujeto sin narrar.

Toda narrativa parte de una teoría de la acción comunicativa. Para interpretar los hechos, el enfoque de la autoría es fundamental. El autor transforma hechos y, desde ese lugar, se transforma a sí mismo. Por eso, cuando la palabra se transforma en relato, el relato se constituye en acción (Programa Narrativas, 2016). El «tener voz», la memoria del otro, marca una posición del investigador con respecto al investigado. También es un cambio en la relación sujeto-objeto. En este marco, la formación guarda una cierta precisión conceptual: es el desempeño para una determinada tarea como modo de incorporarse a la cultura de la vida (Suárez, 2012).

La perspectiva narrativa como método es múltiple, la idea es la replicancia o historias que se replican, diferente a una perspectiva homogeneizadora de investigación (Suárez, 2012). Desde otro ángulo, es una mirada transformadora, por la idea de que transformando los hechos nos transformamos a nosotros mismos (Da Conceição Passegi, 2016). La narratividad es un modo de comprender los colectivos y las historias cotidianas. En este sentido, el trabajo con autobiografías, historias de vida, narrativas de experiencias pedagógicas, como modo de abordar las significaciones que construyen los sujetos se torna relevante. En definitiva, a través de las narrativas se trata de comprender cómo nos construimos en personas, en profesores/as, en intelectuales, en ciudadanos y en la tradición de pensamiento latinoamericano en el que estamos inmersos.

Bibliografía de referencia

Arfuch, L. (2002) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bolívar Botía, A. (2002) «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, .

Catelli, N. (2007). En la era de la intimidad. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

De Souza, E. y Abrahao, M. H (2006). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS.

Delory-Momberger, Ch. (2003) Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: CLACSO/Ediciones FFL, UBA.

Geertz, C. (1993). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Klein, I. (2008). La narración. Buenos Aires: EUDEBA.

Martínez, M. y Scheffel, M. (2011). Introducción a la narratología. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Passeggi, M. C. y Souza, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. Revista Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 6-26. Disponible en:<http://dx.doi.org/10.23935/2016/0>

Passegi, M, Nascimento, G. & de Oliveira, R (2016) «As narrativas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação». En Revista Lusófona de Educação, 33, pp. 110-125.

Ricoeur, P. (2006) Del texto a la acción. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Suárez, D. (coord.) (2011) Narrativa(s), (auto)biografía(s) y formación. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación.

Suárez, D. H. (2008). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. Buenos Aires, VII Seminario Red Estrado, Nuevas Regulaciones en América Latina. Recuperado de:http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Su%C3%A1rez.pdf

Suárez, D. H. y Dávila, P. (2012) «Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una modalidad de investigación interpretativa y una estrategia de formación de maestros» En De Souza, E. C. (Org.), Educação e ruralidades. Memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, pp. 353-377.

Suárez, Daniel H. (2015), “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas”, en Suárez, Daniel H; Hillert, Flora; Ouviaña, Hernán y Rigal, Luis, Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina. Buenos Aires: Novedades Educativas.

White, H. (1992). El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación. Barcelona: Paidós.

Ser docente en contextos de disputas: una experiencia de formación en documentación narrativa

Pamela Vestfrid
María Antonieta Teodosio
Mauricio David Dip

En el año 2014, autoridades del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP) promovieron el diseño de un proyecto sobre narrativa docente para ser presentado ante el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), del Programa Nuestra Escuela. El curso, que ofrecía puntaje docente y cuyo carácter era abierto y gratuito, fue aprobado y se desarrolló por primera vez en 2015, momento en el que contó con 30 cursantes. El mismo se replicó en 2016, con alrededor de 80 participantes, mientras que la edición 2017 fue mucho más numerosa: concurrieron más de un centenar de educadores ávidos de aprender qué son las narrativas docentes.

Al principio, la capacitación fue pensada para educadores con experiencia en el nivel superior pero la participación, por ser tan numerosa, contó con la presencia de docentes de otros niveles educativos. Los docentes cursantes se caracterizaron por su heterogeneidad en formaciones de base: abogados, psicólogos, comunicadores, profesores de Educación Especial, maestras de Educación Primaria, profesores de Educación Física, de Arte, entre otras. La frecuencia de algunos de los cursos fue semanal y, en otros casos, quincenal. Se adoptaron el e-mail y también

la red social Facebook como vías de comunicación alternativa para enriquecer los encuentros cara a cara, intercambiar materiales de lectura y compartir los relatos que se iban produciendo.

A lo largo de estos encuentros se abordaron dimensiones teóricas y prácticas relativas a las narrativas docentes en dos sentidos: por un lado, como herramientas para el autoanálisis de la práctica docente y, por otro, como estrategias de investigación cualitativa. Además, cada docente tuvo que comprender y aprender a desplegar los roles de autor y comentarista, mientras procesaba una manera particular de entender los relatos, esto es: la realización de producciones escritas de carácter procesual, dinámico, donde lo verdaderamente importante es el inicio, la ruptura de una quietud silenciosa que roba el poder de las palabras, que oprime.

Desde el silencio al punto en que se cristaliza la voz en una escritura poderosa, definida, cierta, el ir y venir de los comentarios a las reescrituras pasa por momentos de diálogo profundo, de reflexión solitaria y de intercambio grupal. De ese modo, la escritura retrata un momento de ese proceso pero no necesariamente el final. De a poco la propia voz va sonando y logra hacerse oír. Siempre perfectible, razón por la cual las reescrituras sucesivas son aspectos claves y necesarios para la narrativa docente, de tal modo que interpelan, a quien produce, a tomar la decisión de culminar, aunque ese punto también sea, como la decisión que lo guía, precario, perfectible. Y se visibiliza, entonces, una escritura valiosa, necesaria, perfectamente humana.

El equipo coordinador, en primera instancia, estuvo conformado por Pamela Vestfrid, Susana Felli y Mauricio David Dip, a los que se sumaron Gladys Manccini, María Antonieta Teodosio y Luis Maggiori, todos docentes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, bajo la coordinación general de Sebastián Novomisky, director del Profesorado en Comunicación Social de la misma institución.

En conjunto, y complementando el dictado del curso, se desarrollaron, desde el año 2014, conferencias y jornadas sobre las narrativas docentes que contaron con la presencia y el apoyo de Daniel Suárez -uno de los

referentes a nivel latinoamericano de esta línea de trabajo- como así, también, de Paula Dávila (UBA). Asimismo, participaron integrantes del Nodo Narrativas al Sur como Cecilia Tanoni, Angélica Graneros e Irma Velárdez, entre otros. A su vez, colaboraron especialistas y educadores destacados como María Verónica Piovani y Verónica Mistrorigo.

En diciembre de 2016 se funda el Programa de Narrativas docentes al interior de la mencionada Facultad y, simultáneamente, el Nodo La Plata de Narrativas docentes, ambos con el reconocimiento del Consejo Académico de la FPyCS, de la UNLP.

Cada nuevo curso que se difunde y comienza sorprende a los organizadores por el interés que despierta entre los docentes, en consecuencia el número de inscriptos cada vez es mayor. Esto lleva a repensar dinámicas, sumar integrantes al equipo capacitador, disponer de espacios físicos más amplios, entre otras particularidades que se deben atender. Evidentemente se ha sabido interpretar, por un lado, la necesidad de los participantes de formación y, al mismo tiempo, por otro, contar con una herramienta propicia para el trabajo, útil y efectiva, tanto dentro como fuera de las aulas. Esta línea de trabajo permite conocer, profundizar y formarse, puesto que el docente cuenta con variados saberes obtenidos en sus quehaceres y pensares pedagógicos, saberes que colectivamente se comparten, se analizan, se escriben y re-escriben, y, por ello la resultante es la transformación personal y, a la vez, colectiva.

El saber desde la propia experiencia pedagógica

La producción de relatos hace posible la existencia de una documentación narrativa particular, nueva, gestada desde las bases, no controlada, libre, en tanto libertades que habilitan los discursos (Foucault, 1991). Los relatos constituyen un modo de visibilizar las experiencias de los educadores participantes. Estos tienen, como valor agregado, el enorme

potencial reflexivo de las vivencias docentes, que no constituyen solo anécdotas, sino casos que se analizan y repiensen en función de criterios diversos, que aportan los mismos estudiantes y, también, los coordinadores.

En el trabajo con las narrativas, los sujetos se forman a sí mismos, de manera colectiva, incorporando a sus propias biografías la historia del “otro”. En este sentido, hablamos de tres ejes que constituyen el núcleo de la experiencia: investigación-formación-acción. Los docentes narradores, devenidos comentaristas de sus escritos, “pesquisan” su historia y las biografías de sus colegas. En definitiva, cuando trabajamos en y con narrativas, somos también nosotros quienes nos formamos y co-formamos a partir de las historias de los otros.

El trabajo de comentarista, como paso siguiente a la producción de las narrativas personales, reúne pautas que apuntan a “escribir para decir”, independientemente de las cuestiones estilísticas o normativas. Se escribe para luego comentar en los grupos, con intervenciones que han sido tipificadas en tres niveles. El primero: se comparte lo hermoso o desagradable de las narrativas, vale decir, comentarios de origen emocional, que, incluso, no siempre han sido tamizados por la razón. El segundo: el lector se mete en el texto y realiza sugerencias de cambio de una palabra, frase o párrafo que inquieta y se puede mejorar. El tercero: luego de la escucha de un grupo de narrativas, se ponen en circulación ejes temáticos comunes, que atraviesan total o parcialmente las narraciones y, en un nivel ulterior, se marca el encuentro con emergentes epocales/ educativos/pedagógicos/políticos al interior de cada narración. De este modo, escribir es un ejercicio que permite prácticas de aprendizaje de la escritura que, a veces, se dan de manera sucesiva y, en otras, simultánea.

Las escrituras circulan, se visibilizan, se discuten y habilitan reescrituras más ricas. El momento de la reescritura conlleva varias versiones. Este proceso -al ser compartidos y confrontados los escritos- habilita mecanismos como la repregunta, la selección y la elección, todos tendientes al pulimiento de una narrativa que dé cuenta, de manera cabal y fiel, de aquello que se quiere transparentar al contar. El escrito se “cierra” cuando se estima que se ha llegado a una versión final. El

proceso de escritura participante se sustenta en las siguientes ideas claves:

- Escribir resulta una forma de aprender individual y colectiva.
- Cuando finaliza el proceso se sabe algo más que al inicio de este.
- Se amalgama en el relato lo puesto en palabras orales y escritas, lo pensado y reflexionado de modo individual, pero también colectivo.

La documentación narrativa tiene un principio epistémico-político, en tanto que toda perspectiva epistemológica es una perspectiva política. Los intersticios entre pensamiento/ lenguaje/praxis social se articulan en las narrativas. Lo innovador es que, si bien existen muchos estudios de narrativas en el campo de la literatura y no tantos en el campo de la educación, esta metodología de análisis, reflexión y práctica escritural puede ser considerada central para la comprensión de las prácticas de formación. Desde esta perspectiva, el ser humano es concebido como un agente que tiene la posibilidad de intervenir en la sociedad. De este modo, las intervenciones, desde la documentación narrativa, recrean sujetos autores, enmarcados en colectivos, que son co-autores de sus escritos personales. Cada docente es pensado con capacidades críticas, no como un mero reproductor de recetas educativas.

En las últimas décadas, en Ciencias Sociales y, especialmente, en Educación ha adquirido gran relevancia la narratividad como perspectiva analítica. En este sentido, los relatos de vida, las biografías, las autobiografías, las descripciones e, incluso, las evaluaciones a través de cuadernos de bitácora recuperan este procedimiento.

Consideramos que las prácticas de escritura, desde la apropiación de los discursos a través de la narratividad, modifican con gran rapidez y de manera creativa las posibilidades de comunicación y la visibilidad de la subjetividad. Se trata de prácticas tendientes a la liberación de la palabra y con ella, de la humanidad que late en cada quién. Como en las nociones de comunicación que proponen Paulo Freire o Antonio

Pasquali, nos encontramos ante formas de socialización de saberes que se acercan a propuestas de comunicación de los años '70.

Esta conciencia del discurso, como campo complejo de entramados, donde interactúan temporalidades, espacialidades e identidades en juego, emerge a través de la narratividad. En las experiencias de prácticas profesionales y de formación, la narración posibilita la reflexión sobre cuáles han sido y son las vivencias en los recorridos subjetivos e institucionales y cuál es la trama con la que se constituyen esos recorridos.

La narrativa como estrategia para la transformación

En un escenario neoliberal -donde se instala la fragmentación del lazo social, que exige a los sujetos que sean flexibles y que estén dispuestos a cambiar de tácticas y a abandonar los compromisos y las lealtades, panorama que atraviesa tanto las instituciones educativas como los actores que en ella se desenvuelven- es, a su vez, donde se torna imprescindible reflexionar, desde, con y a través de las potencialidades que brindan las narrativas y la documentación.

A lo largo de todos los encuentros, como colectivo docente, fuimos construyendo un espacio en donde las palabras, los silencios, las miradas y los cuerpos permitieron habitar la situación donde los sentidos no vinieron de afuera, sino que fueron construidos en un estar con otros. Es una situación que nos obliga a pensar de otro modo: desde adentro.

Los docentes participantes de los talleres fueron tejiendo, de este modo, una urdimbre compleja de significaciones, prácticas, saberes y afectos, poniendo en común las propias experiencias, forjando, de esta manera, nuevas maneras de subjetivación. Se constituyeron procesos que fueron más allá de la propia subjetividad instituida; se produjeron nuevos sentidos y nuevas formas de hacer y de estar, a partir del encuentro con los otros. Se recuperaron y revalorizaron las trayectorias formativas, sus historias como alumnos, como profesionales de la educación, lo que da como resultado la existencia de una identidad docente.

Los interrogantes y las consignas planteadas fueron vehículos indispensables para llevar adelante esta propuesta. Indagar sobre los motivos profundos de la elección del oficio de enseñar, poner en palabras y recuperar el tránsito por las distintas instituciones educativas, seleccionar objetos simbólicos que condensaran la propia historia profesional, entre otras estrategias, posibilitaron el despliegue narrativo. Todas estas actividades fueron enriquecidas por la figura del co-pensador o comentarista, quien compartió y colaboró con sus miradas y sus aportes en las experiencias del otro, del que tenía al lado, del compañero. Es así que durante los encuentros fueron circulando algunas frases que muestran, concretamente, la densidad con que los participantes experimentaron el curso: “El taller es un viaje a través del tiempo”, “Aprender a escuchar y a escucharse permite recuperar tu propia historia”, “Empezar a contar fue el primer paso”, “Uno, cuando narra, de alguna manera cura”, “Lograr encontrarse con los demás es una experiencia gratificante”, “La narrativa es una herramienta para la vida”, “Lo que me llevo de este taller es que lo mejor está por venir”.

La enseñanza es una práctica social, ética y reflexiva. Inscribir la enseñanza como práctica social supone considerar que en esa práctica hay historias que valen la pena ser transmitidas. Es una práctica apasionante, controvertida, compleja, comprometida, que afecta profundamente tanto a quienes la reciben como a quienes la ejercen: docentes y alumnos. Es por ello que incorporar la reflexión y la deliberación en el ejercicio de la práctica docente es clave, en tanto permite ir encontrando historias que contar, porque el docente que reflexiona lo hace desde sus compromisos permanentes y desde su responsabilidad, y es a partir de esta actitud que logra transformar y transformarse.

Apuntes para una breve sistematización de la experiencia

Atentos a la posibilidad de hacer de esta experiencia un saber que devenga un consaber, vale el intento de analizar, con cierta retrospectiva, qué hace que el curso goce de aceptación.

Si se realiza una revisión hermenéutica de las prácticas, se observa que

lo producido tiene el carácter de resultado de una articulación entre las partes, cada una de las cuales trae lo que tiene, para compartirlo a lo largo de un proceso que, a medida que transcurre, va generando lazos, vínculos en los que se efectúan interpelaciones, identificaciones, donde el papel del equipo es dar tiempo y espacio para liberar y generar las condiciones para el empoderamiento buscado, atento al acervo de la educación popular y al carácter personal y comunitario de los aprendizajes. Y esto en el marco de la educación superior, pública y gratuita, que genera, de por sí, un marco de confianza. Estos elementos, conjugados, componen el dispositivo (Agamben, 2011) del curso de Narrativas docentes.

La conceptualización nos pone ante un saber específico –el de las narrativas docentes-, que surge de la necesidad de reconocer que la docencia, en tanto experiencia, provee un conocimiento no legitimado socialmente y suplantado por el saber técnico de especialistas muchas veces desprovistos –paradójicamente- de experiencia áulica y de compromiso humano y ético. Esta constatación dice que el saber de los docentes no solo no es menos saber, sino que constituye un saber necesario.

Sin embargo, sabemos que el siglo XXI está siendo dominado por la hegemonía de las redes sociales virtuales, redes por las que los saberes discurren sin mayor fundamentación ni respaldos institucionales. En consecuencia, este entrelazamiento discursivo –que mezcla el rigor científico con la banalidad del comentario carente de comprobación empírica- está dando lugar a lo que se llama la “postverdad”. Y es importante reconocer este punto para entender que el peso que imprime la Universidad en estos cursos de extensión no resulta un dato menor. Finalmente, se trata de un saber legítimo, contextualizado, gratuito, necesario y garantizado.

No obstante, no se debe creer que estas experiencias solo puedan darse en esta ciudad porque tiene una Universidad pública y una población docente numerosa. En aras de desplegar estos cursos en ámbitos menos favorecidos académicamente, puede ser de vital importancia el respaldo que la extensión universitaria les imprima, sin dejar de lado el puntaje que otorgan.

Para concluir, estos cursos de Narrativas docentes configuran procesos cuyos resultados son difícilmente previsibles, ya que se ha visto que los docentes, habilitada su voz, reescriben, escriben otras experiencias, escuchan con atención porque ahora se sienten comentaristas válidos, y también en algunos casos descubren que pueden replicar lo aprendido al interior de sus clases e inician prácticas de escritura con sus estudiantes, puestos de cara a observar sus prácticas y a mirarse.

Finalmente, y a modo de propuesta, vale poner en común con los lectores la necesidad de seguir trabajando desde las Universidades, porque en el escenario educativo en crisis, la educación superior sigue proveyendo confianza. Por otra parte, se considera necesario consolidar el encuentro de los nodos que se han ido y que se irán conformando, para visibilizar las realidades diversas de un país tan extenso como el nuestro y tan desigual, pero con preocupaciones, expectativas y esperanzas comunes en lo que atañe a la educación. Es necesario mostrar estos colectivos emergentes para que en ellos los docentes cobren conciencia de su voz, de su fuerza, de su poder.

Bibliografía

- Bauman, Z., Modernidad líquida, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Leliwa, S y Scangarello, I. Psicología y educación: una relación indiscutible, Córdoba, Ed. Brujas, 2014
- Lewkowicz, I., Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2004.
- Rockwell, E. La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Suárez, D. y otros. Documento “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes”. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. (2005), Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>
- Tanoni, C. A., Cuando los maestros se reúnen a escribir., En Revista Entre Maestr@s, 2008, Volumen 8, número 26. México D.F, Universidad Pedagógica Nacional.

Hacia una “Pedagogía del Cuerpo Oprimido”

Alberto Ivern

Pocos temas despiertan tanta adhesión y, llamativamente, tanto miedo como la recuperación del cuerpo en la cultura, en los procesos de aprendizaje, en la academia. Desde el programa de narrativas pedagógicas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP hemos decidido articular ambas dimensiones de la vida. Lo hacemos en el sentido que Huergo (2015) le ha dado a la palabra “articular”, es decir: no como un enganche entre dos vagones sino como una mutua afectación de la que surge algo nuevo. Y –ya desde los primeros pasos que fuimos dando- intuimos que eso nuevo puede ser una nueva narrativa, emancipadora, que nos permita integrar nuestras sensaciones, nuestras emociones, nuestros pensamientos, nuestros movimientos, en la construcción de nuestras identidades (Piña, 1988), personales y colectivas.

Hallamos una gran diferencia entre estar sentados y “asentarse”, reconocer nuestro suelo, nuestras raíces. Pudimos experimentar lo diferente que es tener que pararse a “ponerse de pie”, como individuo y como comunidad; lo distinto que es tener que correrse a “cambiar de lugar”, para ver desde otra perspectiva, para integrar a la narrativa lo que no veíamos antes. Podemos intuir los cambios en la autoimagen y en la consecuente actitud frente a sí misma, y frente a los demás, de una estudiante que en un juego de mimesis sintió que podía ser una pantera pero que no estaba en su hábitat sino en un zoológico; o el de un

estudiante que, en ese mismo juego, reconoció que podía transformarse en un gran árbol, en un inmenso objeto y en un animal igualmente grande pero que cuando se quiso transformar en un personaje humano se vio pequeño: “Yo era muy chiquitito en un espacio muy grande”, comentó sorprendido, mientras mostraba la figura humana que había dibujado en una hoja y que era, efectivamente, muy pequeña.

Tampoco es lo mismo -y esta es, sin duda, la diferencia más importante- relatar la historia de nuestras vidas o nuestras trayectorias escolares y educativas desde la pretensión positivista que reza: “De nosotros mismos no hablamos”⁸ a hacerlo, en cambio, desde lo que nos ha ocurrido, con todos los “componentes” (movimiento, pensamiento, sensación, emoción...) que integran la experiencia del obrar humano, como estas de sentirse encerrados o de sentirse pequeños ante el mundo. Vivencias que suelen considerarse irrelevantes al ser percibidas como “puramente subjetivas” cuando no se las vincula con los contextos sociales, culturales, inscriptos en los cuerpos de una misma época y lugar.

¿Existe un placer más grande para un niño que el de revolcarse en el lodo sin tener que preocuparse por la ropa? Se supone que expandirse y replegarse en contacto con el suelo, liberar movimientos espontáneos o darse a sí mismo diferentes formas en un estado de relajación consciente, deberían conectarnos -también a los adultos- con experiencias sensoriales y emotivas variadas. Sin embargo, observamos que, en algunos casos, los participantes de la experiencia en un contexto académico universitario permanecen rígidos, tensos, sintiéndose “raros”, según explican en relatos que, infaliblemente, comienzan por “Lo que me costó...” [...] “Donde me trabé fue cuando...”. Sin embargo, cuando esos mismos participantes comienzan a explicitar ese sentimiento de “rareza” nos dicen que tiene que ver con que “Normalmente otros profesores se sientan allá, en su escritorio, y no les importa que nosotros estemos por acá, sentados a tanta distancia. No nos preguntan si nos interesa lo que dicen”. De manera que si nosotros habláramos desde un escritorio acerca del cuerpo sin fijarnos si algo de lo que decimos les interesa o no, si algo los conmueve o no, si los interpela o no, eso no sería tan raro como la

⁸ En el encabezamiento de la segunda edición de su *Crítica de la Razón Pura*, Kant afirma que “de nosotros mismos no hablamos”, frase que toma de Francis Bacon y que resume el concepto de “objetividad” del paradigma positivista.

propuesta de censo-percibirnos desde el movimiento espontáneo, desde la libertad de darnos a nosotros mismos diferentes formas, de sentirnos duros como piedras y blandos como el barro, etc. Tampoco resultaría extraño que expusiéramos las teorías de diferentes autores –sobre todo extranjeros- pero sí, en cambio, puede resultar muy extraño –en ciertos contextos académicos- asociar la estructura esquelética cerrada y el tono muscular duro a la desconfianza, a la sospecha, al odio y al pánico, y la estructura esquelética abierta y el tono muscular blando a la confianza, al agradecimiento, al placer, a la amorosidad; desde la constatación fehaciente de todo ello en el propio cuerpo. En principio, tiene más legitimidad y prestigio el saber de un autor sobre nuestros cuerpos que el saber que construimos desde nosotros mismos desde nuestra propia experiencia sensorio-motriz.

Desde ya que no estamos tratando de descalificar ni a los autores ni a nuestros estudiantes, ni a los docentes que participan de nuestros talleres, sino de advertir que es urgente empezar a extrañarnos de estos extrañamientos. ¿No afirman, acaso al unísono, los manuales surgidos de estos mismos centros académicos, que el estudiante es el sujeto principal de su propio aprendizaje? ¿Por qué, entonces, el joven -y el adulto en situación de educando- cree tan poco en lo que él puede decir de sí mismo a partir de su auto-reconocimiento, de su propia acción y reflexión?

Algunos participantes que durante un ejercicio habían permanecido rígidos en el suelo -a pesar de que desde las consignas se los estimulaba a ser a la vez “greda y alfareros”, es decir, a auto-esculpirse asumiendo diferentes formas- cuando les preguntamos cómo se habían sentido y qué era lo que habían experimentado dijeron que habían logrado convertirse en muy diversas formas y tamaños ¿Qué nos dice este episodio acerca de la escisión teoría-práctica o del clásico dualismo mente-cuerpo?

Luego de un viaje imaginario, recorriendo su propia interioridad y debiendo, luego, recordar ese viaje trazando en una hoja con un lápiz o marcador el recorrido realizado, los participantes muestran los dibujos resultantes. En algunos se advierte, claramente, la forma de la figura humana. Pero a otros les faltan las piernas o un brazo. Algunos

carecen totalmente de forma y muestran un trazado vertical con escasa bidimensionalidad.

A varios de los participantes nada de esto parece llamarles demasiado la atención: ni la mimesis sin movimiento, de quienes lograron pensarse siendo distintas formas sin necesidad de involucrarse físicamente en ello, ni un recorrido limitado o con severas amputaciones de la imagen corporal.

Constataciones como estas -junto con muchas otras, buenísimas respuestas y devoluciones, por supuesto- nos alientan a seguir creyendo que es urgente, importante y, también, posible, la articulación “cuerpo/ narrativas”. A medida que avanzamos cada vez nos resulta más extraño que nadie venga a susurrarnos por la ausencia de la expresión y el lenguaje corporal en las prácticas educativas y que, en cambio, muy rápidamente alguien nos advierta del peligro de incorporarlo en un contexto de denuncias por abusos, acosos, femicidios y pedofilias, que, por otra parte, ciertamente estamos sufriendo como sociedad y como educadores, pero que nada tienen que ver con la integración de los sentimientos, las emociones, los movimientos y los pensamientos que estamos proponiendo.⁹

¿Por qué cuerpo y narrativas?

Las narrativas –intersubjetivamente compartidas- a las que llamamos “imaginarios sociales”, inciden decididamente en la configuración de un determinado orden social, al punto que para prefigurar y alentar la apertura de nuevos horizontes de transformación, es imprescindible co-producir nuevas narrativas.¹⁰ Ahora bien, el potencial performático de una narrativa (en cualquier soporte y formato que ella se presente) tiene más que ver con las imágenes con las cuales las personas puedan identificarse emocionalmente y sentirse expresadas, que con el significado que un diccionario pueda atribuirle a las palabras empleadas.”¹¹

⁹ Sobre este punto ver: Feldenkrais M. (1972): Autoconsciencia por el movimiento (trad. Luis Justo 2014). Buenos Aires: Paidós; Schilder P. (1977): Imagen y apariencia del cuerpo humano. Buenos Aires: Paidós; Lapiere A- Acouturier B. (1980): Simbología del Movimiento. Buenos Aires: Edit Científico Médica

¹⁰ Sobre este punto ver: Yuval N. (2004) De animales a Diones- breve historia de la humanidad- Zaragoza: Edición digital Titivillus

¹¹ Cabe diferenciar aquí las palabras “vacías”, que caen como gotas molestas sobre los paraguas de desinteresados oyentes, de las palabras “plenas”, capaces de consolar, de curar (o de herir o enfermar).

La narrativa que interpela y puede provocar un cambio en la relación entre las personas, antes de “viralizarse” a través de redes sociales y medios masivos de difusión, halla su “hábitat” natural en ese contexto comunicacional donde los interlocutores se predisponen a afectar sus posturas previas, a revisar sus certezas, a releer y reescribir el mundo desde el “entre” de un nosotros. Allí, la palabra “se hace carne”: gesto, mirada, abrazo, tensión o distensión muscular, tono, ritmo, apertura o encerramiento de la estructura esquelética, salto, bostezo, risa. Y, en particular, en los mensajes que se refieren a lo vincular, (te quiero, te deseo, te rechazo, te odio, te necesito, te temo) los signos corporales son los que portan el sentido último de las palabras dichas.

A pesar de que los “cuerpos” son moldeados desde las decisiones políticas que anteceden y sobrepasan la historia de cada individuo, los gestos, las actitudes esquelético-musculares y las acciones físicas (sentarse, ponerse de pie, irse de la reunión, entre otras) definen, en gran medida, el verdadero y más auténtico sentido de un discurso con el que alguien se expresa frente a otros. Palabra y cuerpo son pues, dos componentes apenas diferenciables y jamás separables que se articulan en el discurso. Si se le reclama una explicación (verbal) a quien solo se expresa con una actitud corporal, también se le reclama coherencia gestual a quien contradice sus promesas con sus gestos, actitudes y decisiones.

Como advertía un estudiante, ninguna conducta tendría lugar sin el cuerpo, ni el miedo ni el amor podrían constatarse. El cuerpo es la tabula rasa donde las palabras inscriben su sentido, por eso, en la comunicación “tú a tú”, el cuerpo es el primer “contexto” que da sentido al discurso, y donde se vuelve perceptible la emoción. En el cuerpo la inmensurable ternura se vuelve abrazos, la infinita alegría se abre en una sonrisa, la inasible confianza se convierte en suspiros distendidos. Es en el cuerpo donde el invisible miedo se transforma en encerramiento tenso y el amor en blanda apertura.

La palidez del asustado, el rubor del avergonzado, la “piel de gallina” del emocionado o la lágrima del apenado son claros ejemplos de la inescindible conexión entre lo visible (piel, músculos, huesos) y lo invisible (sensaciones, sentimientos, emociones, pensamientos).

Incluso, en el cuerpo, resuena la emocionalidad antes que la razón pueda explicarla. A menudo la intuición emocional brilla en los ojos como un “sí” y libera una sonrisa antes que el sujeto pueda mentir un “no”. Incluso -dada la naturaleza más bien emocional que racional del cerebro- son las emociones, tales como la alegría de creer que se está sanando, las que explican, por ejemplo, el “efecto placebo” de los tratamientos y medicamentos. En efecto el cuerpo es el gran mediador entre esos “pensamientos sentidos” a los que llamamos “creencias” y el universo físico, del cual formamos parte. El universo es una totalidad que nos incluye y que abarca tanto el propio cuerpo o el cuerpo de los seres humanos con quienes compartimos el dinámico coexistir, como, asimismo, el de todos los demás seres y elementos que una vez fueron “uno” –y del tamaño de una lenteja– y que por ello mismo no pueden no “estar siendo uno” y no estar de algún modo conectados, a pesar de hallarse en constante expansión.

Las narrativas que expresan creencias colectivas o “imaginarios sociales”, en la medida que habitan en las conversaciones cotidianas, reinstituyen permanentemente esas creencias a modo de mandatos biosociales, una suerte de “estructuras estructurantes” de ese “afuera inmodificable” al que llamamos “la realidad”; el “Es así, qué le vamos a hacer” como suele decirse desde el sentido común. Y es sabido que, en la medida en que los individuos toman recaudos para librarse de una profecía, la vuelven fatal. Sin embargo, las profecías autocumplibles no tienen por qué ser nefastas, al contrario, las previsiones que toman quienes creen que algo va a ocurrirles pueden ser la feliz “casualización” de circunstancias “imprevistas” a favor del proceso deseable-deseado. En efecto, “concebir” un proyecto como posible provee al sujeto de las condiciones, a priori, de la percepción de las opciones disponibles para realizarlo.

De hecho, los avances de la física cuántica –equiparables a la aparición de la mirada epistémica que terminó desplazando los paradigmas geocéntricos de la Edad Media europea– sugieren que “no existe la materia en cuanto tal” (Planck, 1944) sino “materializaciones”. Es “el observador quien crea el paisaje”: donde uno ve un campo sembrado, otro ve un campo ajeno; otro, un campo para construir un barrio, etc.

Entre 1992 y 1995 investigadores del Institute of HeartMath demostraron que las emociones humanas modifican el ADN y corroboraron, además, la investigación de Vladimir Poponin y Peter Garaiev de la academia Rusa de Ciencias, quienes demostraron que el ADN humano ordena los fotones o “cuantos” (destellos de luz de los que estaría compuesto el universo). Esto lleva a Gregg Braden (2006) a sugerir que, para actualizar una de las tantas opciones de realidad disponibles en el Universo, es decir, para “provocar” que un proyecto deseado se cumpla, es preciso activar los sentidos externos (olfato, gusto, tacto, oído, vista) y los sentidos internos sensaciones de equilibrio o de vértigo, emociones de bienestar, hasta lograr pre-sentir, es decir, sentir anticipadamente, el acontecimiento esperado como “ocurriendo”. Es por eso que el juego ficcional de “hacer como sí”, lejos de constituir una evasión de la realidad, se vuelve un poderoso “anticipador estructurante” de la realidad narrativamente “ficcionalada”: el que crea (de creer) también crea (de crear) (Ceraso, 2011).

Hacerlo posible

Al haber sido acondicionados para el dictado de conferencias magistrales, los espacios “áulicos” disponibles son, generalmente, inadecuados para el trabajo corporal. Sin embargo, el desafío más grande está en las creencias que algunas narrativas han inscripto en los sujetos, desde el concepto de “cuerpo” -como algo que “tenemos”- hasta los movimientos aprendidos que se anteponen al movimiento genuinamente deseado; las connotaciones descalificadoras que socialmente se han atribuido a ciertos movimientos y a ciertas partes del cuerpo e, incluso, a ciertas expresiones naturales del afecto, a la expresión de ciertas emociones y sentimientos, a los cánones de belleza y de fealdad y, en general, a todos los comportamientos estereotipados con los cuales los sistemas de enseñanza han logrado exitosamente “podar” raíces y ramas para formar pequeños bonsái (Quintar,1993), ubicables en cualquier sitio donde el Mercado los requiriese. Es decir que, aunque hoy tratamos de mejorar

los espacios y tiempos disponibles, debemos saber que, aunque el espacio y el tiempo fuesen los “ideales”, no estarían resueltos los problemas del acompañamiento de estos procesos de aprendizaje, sino que allí comenzarían a definirse como tales. Es por ello que hemos decidido encarar una investigación sobre cuerpo y narrativas, empezando por dar cuenta de la génesis de esta representación de nosotros mismos como seres que tienen un cuerpo. Representación imaginaria que hemos a tal punto naturalizado que ya no nos damos cuenta de que es solo eso: una de las posibles representaciones imaginarias de nosotros mismos. Una representación que se fue construyendo en la modernidad europea a partir de algunos hechos como la perspectiva en la pintura hiperrealista; la lectura del libro y la escritura del diario privado; los retratos y autorretratos; las escisiones de los anatomistas; la filosofía mecanicista, que concibe al organismo como una máquina, y la práctica de una medicina dedicada, precisamente, a reparar esa máquina, consolidando, así, el dualismo cartesiano y el antiguo dualismo mente-cuerpo. A todo esto contribuyeron –y en buena medida siguen contribuyendo– las narrativas escolares y los dispositivos de disciplinamiento destinados, como bien señalaron Toffler y Foucault, a formar cuerpos fuertes y dóciles como mano de obra para las fábricas en aquella primera revolución industrial; así como hoy se forman adictos a alguna plataforma virtual en un contexto de “digitalización de la cultura”.

Es preciso tomar conciencia de que esa representación de nosotros mismos como fantasmas que animan una máquina y esa creencia de que lo que anima esa máquina es un alma racional cuyos razonamientos lógicos y cuyos exactos cálculos matemáticos no deben ser perturbados por la subjetividad, es sólo una de las representaciones posibles de nosotros mismos, la que nos trajo la colonización pero que reinstituimos cada día desde el efecto performático del lenguaje. Y esta reinstitución se da desde el lenguaje oral, escrito y desde el lenguaje no verbal, de los gestos, las posturas esquelético-musculares, los movimientos físicos y sus calidades, etc. Es desde nuestras propias narrativas cómo seguimos escindidos de nosotros mismos, desdoblándonos en un yo y su cuerpo; escindidos de la naturaleza de la cual ya no formamos parte y de nuestros semejantes con quienes competimos por espacios de libertad en lugar

de compartir proyectos de liberación.

Hacia una Pedagogía del Cuerpo Oprimido

Paulo Freire, uno de los primeros referentes de las “Pedagogías Críticas”, en su libro, *La Pedagogía del Oprimido*, propone la inclusión del saber del campesino en los términos del universo vocabular de ese campesino, para que pueda tomar la palabra y participar del diálogo con el ingeniero agrónomo. Del mismo modo una “pedagogía para la liberación del cuerpo oprimido” debería procurar, antes que nada, recuperar la conexión consigo mismo, con la naturaleza y con los otros. Liberarnos de las lógicas racionalistas y del dualismo cartesiano; percibirnos como existencias corporales capaces de expresarse y de construir conocimientos desde múltiples lenguajes, articular vivencias no necesariamente lineales ni carentes de contradicciones; articular aportes de múltiples inteligencias; legitimar opciones de “mundos donde quepan muchos mundos”; generar opciones de sentido y ocurrencias imprevistas desde el “entre” de un nosotros interactivo (Ivern, 2007). En fin, comprobar si somos capaces de “releer y reescribir el mundo” -como decía Freire- no para reeditararlo sino para re-crearlo. De ese modo habremos liberado sentimientos, emociones, movimientos, pensamientos oprimidos y podremos reconocernos en ellos, “descubrirnos”, finalmente, en esos “nuevos mundos” que inventemos.

Bibliografía

Braden, G. (2006). *La matriz Divina. Un puente entre el tiempo, el espacio, las creencias y los milagros*. Málaga: Sirio.

Bruce Lipton, (2010). *La Biología de la Creencia*, España: Gaia Ediciones.

Ceraso, Cecilia y otros. (2011). “Sembrando mi tierra de futuro”, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación social UNLP.

Das Wesen der Materie [La naturaleza de la materia], discurso en Florencia, Italia (1944) (de ArchivzurGeschichte der Max -Planck-Gesellschaft, Abt. Va, Rep. 11 Planck, N °. 1797) (Citado también en Eggenstein, 1984, Parte I, véase “Materialistic Science on the WrongTrack” (‘La ciencia materialista en el rumbo equivocado’).

Feldenkrais, M. (1972). *Autoconsciencia por el movimiento* (trad. Luis Justo, 2014). Buenos Aires: Paidós.

Huergo, J. (2015). *La educación y la vida. Un libro para maestros y educadores populares*. La Plata: ediciones EPC.

Ivern, A. (2007). *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Lapierre, A., Aucouturier, B. (1980). *Simbología del Movimiento*. Buenos Aires: Edit Científico Médica.

Piña, C. (1988). *La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico*. Santiago de Chile: Flacso.

Quintar, E. (1993), “Didáctica problematizadora e integradora”, cuadernos de posgrado , México, ENEP Aragón-UNAM.

Schilder, P. (1977). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, Buenos Aires: Paidós.

Yuval, N. (2004). *De animales a Dioses, breve historia de la humanidad*. Zaragoza: Edición digital Titivillus.

Narrativas sobre la irrupción de la convergencia tecnológica en educación

Sebastián Novomisky

Las narrativas de experiencias pedagógicas son una forma de expresión, de producción de relatos, pero también una metodología para recopilar documentación que permite registrar de manera profunda y rigurosa procesos pedagógicos. Es por ello que las consideramos fundamentales como dispositivo de trabajo para comprender y sistematizar las transformaciones que la convergencia tecnológica opera sobre estudiantes, docentes e instituciones educativas afectando múltiples aristas en la formación de sujetos y en la producción social de sentidos.

Así, la narrativa cobra sentido ante la necesidad de relevar cambios en la práctica docente, en la cotidianeidad escolar y en los espacios educativos, pero también para reconocer nuevos estatutos del saber, otras formas del acceso al conocimiento y estructuras arquitectónicas que aunque no se modifiquen ya no separan el adentro del afuera de las aulas (Sibilia, 2012) .

La convergencia tecnológica, entendida como un fenómeno cultural, modifica los modos de circulación de la información, de relacionamiento y por lo tanto de constitución de una nueva subjetividad. Es así que nos encontramos ante sujetos cada vez más hipermediatizados, con sociedades en las que, en mayor o menor medida (pero sin duda de manera acelerada y creciente), la entrada de herramientas tecnológicas cambia el panorama cotidiano más allá de avances y resistencias; con un

innegable impacto en la educación.

Sobre la cuestión, Henry Jenkins (2008) plantea que “los contenidos de entretenimiento no son lo único que fluye a través de las múltiples plataformas mediáticas. Nuestras vidas, relaciones, recuerdos, fantasías y deseos también fluyen por los canales de los medios. La vida del amante, la madre o el profesor discurre por múltiples plataformas. (p. 27).”

Este fenómeno va modificando paso a paso diferentes aristas de nuestra vida cotidiana, y de múltiples formas va ingresando en las instituciones escolares no solo con cada sujeto, sino también de la mano de políticas públicas de inclusión digital que hoy podrían compararse con aquellas que procuraron la alfabetización de toda la población hacia finales del siglo XIX.

Existe un incipiente consenso sobre la necesidad de reducir la brecha digital, es decir integrar diferentes formas de enseñanza y aprendizaje desarrollando proyectos, lo que Carlos Scolari (2018) define como alfabetización transmedia.

“El Alfabetismo Transmedia no niega la necesidad de educar a los jóvenes para desarrollar las competencias vinculadas a los medios, sino que amplía ese marco para incluir investigaciones sobre las actividades mediáticas que realizan los jóvenes fuera de las instituciones educativas, y propone recuperar esos conocimientos y competencias dentro de las aulas. (p 5)

Para ello, durante las primeras décadas del siglo XXI, gobiernos de América Latina procuraron acortar la brecha digital a través de la entrega de netbooks -a los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades-, y de la capacitación para docentes, a fin de favorecer su efectiva incorporación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: “Plan Ceibal” en Uruguay; “Enlaces” en Chile; “Proyecto Huascarán” en Perú; “Programa Computadoras para Educar” en Colombia; “Programa integral ¡Conéctate!” en El Salvador; “Escuelas del Futuro” en Guatemala o “Plan de Inclusión Digital Educativa” y “Conectar Igualdad” en la Argentina, dieron muestras de la existencia de políticas que buscaron

acompañar estas transformaciones, sumarlas al mundo de la escuela y orientarlas en una dirección determinada.

De esta forma, en la región se abordó el problema de la inclusión digital (en una primera instancia) con programas que centralmente hacían foco en los artefactos, habilitando la posibilidad de acceder masivamente a una computadora.

Pero el avance tecnológico y la aparición de nuevas pantallas, sobre todo la del teléfono inteligente, complejiza aún más el panorama haciendo que casi todas las actividades de nuestra vida cotidiana comiencen a tener una mediación tecnológica. Por tanto, la cultura digital se expandió incidiendo en la vida cotidiana de los sujetos, en sus prácticas culturales, en las instituciones en general y, centralmente, en la educación, lo que implica la necesidad de revisar teorías de comunicación, del aprendizaje y de los enfoques de enseñanza, conceptualizaciones sobre la sociedad y también sobre el sujeto, pero también de narrar lo que está sucediendo.

En este nuevo contexto, a casi dos décadas de la aparición de uno de los textos que más ha marcado el campo de comunicación / educación, Cultura escolar / cultura mediática (Huergero y Fernández, 2000), también se hace necesario repensar la tensión entre el discurso escolar y el discurso (tecnológico) mediático. En dicha obra los autores afirmaban:

La cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, de saberes y de representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de la comunicación y la transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la lógica escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma desde adentro la cotidianeidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, de disciplinamiento y de control de prácticas, de saberes y de representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la institución escolar (p. 47).

Nos preguntamos si, en este nuevo escenario que venimos describiendo, la escuela sigue operando esta transformación de la cotidianeidad y, en

todo caso, con qué fuerza.

Si abordamos el problema educativo en su dimensión institucional, como artefacto central de la reproducción cultural ocurrido en buena parte de los siglos XIX y XX, reconocemos un conjunto de prácticas que exceden lo escolar pero que se desprenden de ellas.

Una organización como la escuela que surge en respuesta a las formas de pensar de la revolución francesa, pero sobre todo emulando los modos de reproducción de los bienes materiales fruto de la revolución industrial, entra en tensión hoy con las necesidades de una coyuntura que al calor de una nueva revolución (en este caso científica técnica), no encuentra aún una nueva forma de resolver el problema de la transmisión cultural.

Por ello el relato de experiencias pedagógicas y la producción de documentación narrativa, recuperando las diferentes aristas de cómo las tecnologías desordenaron el paisaje escolar, es clave; para poder comenzar a analizar el tipo de prácticas emergentes que van apareciendo día a día en las escuelas y otras instituciones de formación.

Es decir necesitamos recuperar aquello que ocurre no solo con los contenidos prescriptos, curriculares, sino con las dinámicas comunicacionales que configuran un currículum oculto, en lo no dicho y el currículum nulo, es decir en aquello que va quedando fuera de la educación pero que como ausencia, también configura sentidos y forma sujetos (Coscarelli, 2010).

Huergo y Fernández contraponen a la cultura escolar la cultura mediática:

Con el concepto de cultura mediática, hacemos referencia a una categoría trabajada en la semiótica, la sociología y otras disciplinas. Este concepto o el de sociedad mediatizada (Verón, 1992), alude a un diferencial de poder: la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios. La cultura mediática, en cuanto transformadora de las prácticas, saberes y representaciones

sociales, opera también desde dentro de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de “recepción”, “audición” o del carácter de público, consumidores o usuarios de los sujetos, extendiéndose en todas las formas de la vida social (p. 47).

Es preciso advertir que esa capacidad modeladora del conjunto de prácticas, saberes y representaciones que se expande en nuestra cotidianidad cobra características particulares y sobre todo dinámicas comunicacionales que exceden la novedad, siendo profundamente formativas y actualizando la tensión con la cultura escolar con articulaciones que debemos narrar para arrancarlas del hacer diario en el que se nos vuelven invisibles.

Así, necesitamos avanzar en reconocer los modelos de comunicación que en la actualidad se ven profundamente modificados y, en esa revisión, podremos encontrar también pistas para analizar elementos de lo educativo. Los discursos con los cuales hoy como sujetos estamos en vinculación tienen algunas características que podemos sintetizar de la siguiente manera:

1. Son producidos en el marco de una escasez de la atención humana y por lo tanto utilizan diferentes estrategias con el fin de interpelarnos.
2. Cargan con el potencial del multilinguaje, la instantaneidad, la rapidez, la facilidad de reproducción (copio, pega, reenvío), la comodidad, la primacía de lo audiovisual, la desterritorialización, el trabajo multitareas y la fragmentación entre otros.
3. Son producidos en muchos casos con un grado de segmentación cada vez más grande, ya que la posibilidad de llegar por la vía de las redes sociales permite organizar en extremo el conjunto de nuestros destinatarios en pequeños subconjuntos para cada discurso y, por lo tanto, alcanzar cada vez mayores grados de eficacia, pasando de un discurso masivo y amplio a uno restringido y segmentado.
4. Apelan mucho más a lo emocional que a la razón. Las nuevas tendencias en el campo de las neurociencias habilitaron una línea de producción discursiva que no intenta convencer, sino emocionar.

5. Están mediados por algoritmos que se organizan de formas complejas sobre la base del procesamiento de un volumen inédito de información que permite resultados anteriormente imposibles, ya que la conjunción de nuevos procesadores con bases de datos interconectados hacen del Big Data uno de los elementos distintivos de nuestra era. (Novomisky, 2019)

Un elemento que podemos destacar aquí, fruto de este nuevo ecosistema mediático, es la necesidad de repensar el proceso de interpelación y reconocimiento planteado por Rosa Nidia Buenfil Burgos (1993) y retomado por Huergo (1999). Esto implica no solo disponer estrategias pedagógicas y temáticas, sino también propuestas que recuperen la dimensión comunicacional como un elemento clave de la enseñanza.

Así, el nuevo ecosistema comunicativo nos obliga a repensar de qué manera podemos interpelar a nuestros estudiantes como sujetos configurados en esta nueva cultura tecno-mediática. Esto implica problematizar el concepto de reconocimiento del universo vocabular planteado por Freire (1978), en donde el allí del otro es clave para construir el aquí de la educación.

El elemento central de esta línea tiene que ver con repensar las estrategias educativas, es decir, los modos de interpelación de nuestros educandos, las formas de construcción de una cultura escolar que sea desterrada del siglo XX - en el cual se quedó detenida- para que pueda dialogar con el mundo contemporáneo. Si las formas de la comunicación social están sufriendo un cambio en su digitalización, las formas en la enseñanza deberán abordar esta problemática no por una cuestión de aparatos, sino de prácticas culturales que ya son cotidianas en nuestros estudiantes y es por ello que documentar las experiencias pedagógicas en donde cotidianamente se detectan estos cambios, se transforma en una clave fundamental.

Tomar las tecnologías como puentes que acerquen a los sujetos del vínculo pedagógico implica no solo resignificar el sentido de la educación en tiempos de Google, sino despejar los fantasmas que indican un movimiento de la escuela a los medios o a otras formas de

aprendizaje por fuera de las instituciones escolares.

Más allá de los desplazamientos mencionados, hoy debemos sumar la complejización del panorama a partir de la consolidación de las redes sociales como medios de información privilegiados para los más jóvenes, las horas incontables que pasan conectados y la construcción de la realidad en la era de la posverdad. Este entramado vuelve a las narrativas en una alternativa excepcional para ir al lugar en el que la transformación acontece, es decir en el quehacer cotidiano, del cual debemos aprender, reconocer regularidades en las dispersiones de las prácticas, modelizar experiencias y nuevas formas alternativas de enseñanza en las cuales todavía aún hoy, lo nuevo no termina de nacer y lo viejo, no desaparece del todo.

Bibliografía

Coscarelli, R. (2010). Los cambios del Curriculum ante los retos de los cambios tecnológicos, económicos y políticos. (ficha de cátedra). La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000). Cultura escolar y Cultura mediática / Intersecciones. Colombia, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Jenkins, H. (2006). Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Madrid, España: Paidós.

Novomisky S. y Mancchini G. Tecnologías, medios y procesos pedagógicos: claves para un abordaje en contextos de convergencia. En “La aventura de innovar con TIC II: aportes conceptuales, experiencias y propuestas”. María Victoria Martín; Pamela Vestfrid. - 1a ed . - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2018. Libro digital, https://www.perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/la_aventura_de_innovar_con_tic_ii.pdf

Novomisky, S. La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. 12 ensayos en busca de una narrativa. Tesis Doctoral. Junio 2019. Doctorado en Comunicación FPyCS. UNLP. En prensa

Sibilia, P. (2012) Redes o paredes, la escuela en tiempos de dispersión. Tinta fresca, Buenos Aires.

Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Alfabetismo%20Transmedia%20.%20Scolari_0.pdf

DE LAS NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS COMO OBJETO Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

El camino recorrido

Rocío González

Mi recorrido en la docencia comienza allá, por el año 2008, en la Provincia de Santa Fe cuando, por esos avatares de la vida, un buen día me despidieron - sin aviso previo ni justificación alguna- de la empresa en la que trabajaba hacía cinco años como diseñadora, conjuntamente con otros cincuenta y tres compañeros y compañeras.

Acababa de ser madre hacía nueve meses y debía hacerle frente a los gastos comunes de un hogar, además de cumplir con el pago del alquiler del departamento donde vivíamos. Corrían años de protestas y cortes de rutas por las retenciones a la soja y parecía ser que todo se disputaba entre ricos y pobres, terratenientes y campesinos, asalariados y gente fuera del sistema. Yo, por obvias razones, pasaba a engrosar la lista de los desocupados y a la vista de mis compañeros, familiares y amigos, entendía que sería imposible encontrar trabajo de forma rápida por aquel entonces.

Me dispuse a empapelar la ciudad con mi curriculum en todas las escuelas y colegios privados, realicé el ingreso a la docencia para designaciones estatales y recurrí a la Escuela de Diseño y Artes Visuales, de la que había egresado, para inscribirme en sus listados internos y, a su vez, en los de la Escuela de Estética Infantil, que funcionaba en la misma institución.

Al cabo de una semana me llamaron para realizar suplencias en la escuela primaria del club Unión. Luego lo hizo la Escuela de Estética

Infantil y, más tarde, requirieron mis servicios de un colegio estatal, la Escuela Bustos, pero esta vez para dar Música en 8° y 9° año, pues habían observado que tenía un profesorado de piano, no reconocido por el Ministerio, pero como hacía meses que buscaban profesor/a para cubrir dichas horas y no daban con alguien que estuviera disponible, omitieron esta formalidad. En aquel momento tomé como frase de cabecera “La necesidad tiene cara de hereje”.

Desde aquel momento mis días transcurrieron desde las escuelas de los barrios periféricos -donde nos teníamos que correr de las ventanas totalmente enrejadas con malla metálica debido que, cada tanto, volaban piedras y provocaban roturas de vidrio- hasta escuelas privadas en pleno centro santafecino con todas las comodidades pero con similares conductas de desgano y ofuscamiento por parte de algunos/as alumnos/as y también de algunos/as docentes en las salas de profesores. Me tocó hacer muchas suplencias aquel año cuando la “gripe A” azotó la provincia en plena época invernal; de todos modos, yo siempre llevaba la mejor parte entre los profesores de las demás áreas puesto que, en la hora de Plástica, la mayoría de los alumnos/as se predisponen de la mejor manera para el trabajo.

Luego de dos años, decidí mudarme a la provincia de Chaco, a la ciudad de Charata más precisamente, de la que soy oriunda y parte de mi familia sigue viviendo allí.

Mi casa, como me gusta decir habitualmente, ha sido casi una extensión de la escuela, pues no sólo se encuentra físicamente rodeada por el ex Colegio Nacional, cuyo mástil iza bandera cada mañana prácticamente pegado al muro trasero de mi patio, sino que de allí egresé como alumna. Mis padres han sido, ambos, docentes en dicho colegio y en la Escuela N° 32 “Luis Roque Gondra”, que se encuentra a escasos 50 mts, en diagonal a mi hogar. Aún recuerdo las escapadas fuera del horario de clases y transformarme en la “colada” por ser la menor en la barra de chicos/as del barrio. Pasábamos entre los espacios de los muros para jugar en la cancha de básquetbol del mítico Colegio Nacional de Charata.

Por tener madre Profesora de Matemáticas y padre Profesor de Lengua

y Literatura, además de Director de la Escuela Nocturna, he presenciado desde niña, disfrutado y en ocasiones padecido los preparativos para los actos que, generalmente, se organizaban y ensayaban, a menudo, en el patio de casa. Los telones para los actos de la Escuela N° 32 solían hacerse en nuestra cocina y, como no podía ser de otra manera, mi hermana y yo participábamos de todo número musical preparado para la ocasión, especialmente mi hermana Ariela, quien disfrutaba enormemente de la actuación.

Volviendo a mis pasos en la docencia, los tiempos burocráticos rigurosos, que rigen el ingreso a la docencia en cada provincia, me demandaron un año y medio para formar parte del listado oficial, por lo que me vi obligada a realizar varios reclamos para que mi título de Profesora en Diseño, con validez nacional, fuese reconocido por la Junta de Clasificación de Nivel Secundario de Presidencia Roque Sáenz Peña.

A la vez que realizaba mis reclamos, comenzaba a trabajar para Red Solidaria, Fundación SÍ y Casa de Cultura de la Calle, dictando un taller de Estética Infantil y otro de Fotografía destinado a niños y niñas que se encontraban al límite de la línea de la pobreza. La fundación, con la ayuda de la filial del Club River Plate, en Charata, llevaba algunos años trabajando activamente, sumando el compromiso y colaboración de gran parte de la población y especialmente de un grupo de jóvenes voluntarios dispuestos a cambiar la realidad con la que muchos de ellos convivían a diario. Han trabajado incansablemente y aún hoy lo siguen haciendo para revertir esta situación. Dichos talleres, de trabajo no han tenido nada porque, verdaderamente, todo ha sido una experiencia sumamente enriquecedora que me ha regalado la profesión docente. No dudo en decir que estas personas han cambiado mi vida y, aún hoy, ocupan un lugar privilegiado en mi corazón.

Paralelamente fueron saliendo suplencias e interinatos (provisionalidades), tanto en escuelas de gestión privada como estatales, y mis ansias por seguir viviendo nuevas experiencias me llevaron a elegir nuevamente escuelas secundarias dependientes de la provincia. Así es que llegó el turno de ser docente en el mismo colegio secundario del que había egresado y que me había cobijado en sus patios cuando

niña: el ex Colegio Nacional, ahora Escuela de Educación Secundaria N° 44. Seguido a esto llegó el turno de las EES N° 8 y la EES N° 188, a tan solo una semana de abrir sus puertas. Meses más tarde llegaría otro interinato en el Anexo de la EES N° 8, en Gral. Papdevila. Estos pueblos, devenidos en ciudades por su crecimiento demográfico, se sitúan a 15 y 40 km de Charata por lo que las historias de estos viajes en ruta y caminos polvorientos podrían habilitar, por sí solos, un capítulo aparte dentro de este libro.

Debo decir que el recorrido por todas estas escuelas ha forjado en mí gran parte del disfrute y determinación que me genera hoy el hecho de entrar a un aula, en cualquier ámbito escolar, formal o no formal. Siento que estoy cumpliendo con el propósito de mi vida.

Pero las experiencias en mi querido Chaco no terminan allí. Al cabo de otros dos años me surge la posibilidad de incrementar y centralizar el total de horas cátedras en una sola ciudad, Presidencia Roque Sáenz Peña, la segunda ciudad en importancia dentro de la provincia. Y allí partí con mi pequeña niña; un autito modelo 2001 que, a partir de ese momento, lucía en el baúl una calcomanía con dos hermosas alas desplegadas, emulando mi vuelo ávido de nuevas vivencias; un par de bolsos y un arsenal de libros, carpetas, témperas y pinceles.

En Sáenz Peña me esperaban la EES N° 144, la EES N° 145, la EES N° 59, turno nocturno (vespertino) y el ex Colegio Nacional de esa ciudad, ahora EES N°174.

Aquellos años fueron vertiginosos y llenos de proyectos. Los alumnos disfrutaban muchísimo de las propuestas artísticas que les ofrecía y demandaban siempre un poco más.

La Directora de la EES N°144 Andrea Dikyj, Profesora y Licenciada en Comunicación Social, atrajo mi atención y puso a mi alcance la posibilidad de desarrollar, conjuntamente con otras dos docentes, Sandra Frías (Preceptora) y Natalia Ramos (Prof. de Matemáticas) la realización de talleres multidisciplinares dictados los sábados. Así surge “Creativos al Ataque”, un proyecto cuya temática era los diferentes medios de comunicación. Esta iniciativa -que incluía el estudio y

realización de experiencias con diferentes medios de comunicación- se cristalizó de manera cabal con la aceptación, por parte de los alumnos, de la realización de un programa de radio.

Corría el año 2014 y el entusiasmo por la radio persistía intacto, aunque la escuela no contaba con equipamiento para emitir el programa al aire. Las condiciones de la escuela y el entorno conflictivo de gran parte del alumnado no eran para nada favorables. No se contaba siquiera con un edificio propio, por lo que debíamos compartir el edificio con la escuela primaria y la nocturna. Tuvimos que atravesar carencias de todo tipo: la construcción de baños, abandonada a medio hacer por incumplimiento de pagos por parte del Ministerio a la empresa contratista; el faltante de agua, bancos e insumos para el trabajo administrativo; robos de insumos escolares que, por otro lado, eran muy pocos (esto se produjo porque la escuela carecía de rejas y de puertas lo suficientemente resistentes a hechos de este tipo). Aun así, los/as chicos/as se apropiaban de este espacio los sábados por la mañana con gran entusiasmo. Entusiasmo que nos era contagiado y nos daba fuerzas para hacerle frente a los muchos desánimos que sufríamos en nuestra lucha docente diaria, básicamente por la falta de respuesta ante el reclamo por mejoras edilicias “básicas” para el normal funcionamiento de cualquier ámbito educativo. Lucha a la que se sumaba, también, el pedido histórico de mejora salarial conocida por todos/as.

En compensación a tanta lucha diaria, un día llegó el premio de poder participar de un viaje a Embalse Río Tercero, Córdoba, con el grupo de “Creativos al Ataque” para exponer la experiencia conjuntamente con la de otros colegios de Chaco. El 99% de alumnos pudieron viajar. Era la primera vez que salían de la provincia, a excepción de uno de ellos que ya lo había hecho por cuestiones de salud.

A fines de 2015 llegó la posibilidad de realizar murales en las escuelas - paralelamente seguíamos dictando el taller de Creativos al Ataque. Aún hoy me impresiona recordar con qué insistencia llegaban los alumnos por la mañana al taller de Creativos y, una vez terminados los talleres, cada cual volvía a su casa al mediodía. Pero, pasadas dos horas, yo regresaba a la escuela para continuar cada sábado con los murales y, al

llegar allí, ya estaban esperando varios de ellos sentados al costado del portón, en plena siesta chaqueña, a fines de noviembre, 40° a la sombra, susurros de viento norte, algunas iguanas corriendo entre los pastos. Ellos y yo sumidos entre pinturas e innovando técnicas de mosaiquismo entre tereré y tereré.

Aquel verano despertó en mí la necesidad de buscar nuevos horizontes y me atreví a desempolvar viejos deseos de estudiar y vivir en la ciudad de las diagonales, La Plata, ciudad que vio nacer a mi padre y polo cultural que siempre me atrajo especialmente por la posibilidad de continuar perfeccionándome en las ramas del arte, la comunicación y la educación.

El viaje esta vez no solo incluyó la compañía de mi pequeña hija, Lucía, sino, también, la de mi madre Ofelia, quien batallaba con la idea de nuestra partida y decidió acompañarnos, al menos, por un tiempo.

Luego de establecerme en la ciudad y realizar el ingreso a la docencia en la provincia de Buenos Aires –sabiendo, por experiencia, que debería esperar aquel “riguroso tiempo burocrático educativo”- me dispuse a seguir estudiando. Y un determinado día, a mediados de 2016, llegó a mí la invitación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata para realizar el curso de “Narrativas de Experiencias Pedagógicas como estrategia para el Fortalecimiento del Oficio de Enseñar”, y ¡con puntaje docente! Recuerdo que en aquel momento pensé: “¿Un curso en el que podré analizar, compartir con otros docentes y narrar mi recorrido en estos años por las escuelas de tres provincias de la Argentina? Es justo lo que podría haber deseado si me hubiesen dado a elegir en ese momento de mi vida”.

Y aquí estamos, después de un año intenso de trabajo, reflexiones, experiencias y charlas compartidas con otros y otras docentes, con sus diversos recorridos interesantes e historias similares a las mías.

Paralelamente me encuentro dando clases en dos colegios secundarios de Los Hornos; uno, de Gonnet; también trabajo en una escuela primaria de gestión público- privada de La Plata y acabo de comenzar a dictar un taller de Arteterapia con gente de la tercera edad en una clínica privada de la ciudad. Llamativamente, varias de estas alumnas son directivos y

docentes jubiladas.

Cuando me detengo a pensar y miro de reojo hacia atrás, puedo escuchar el sonido de la bandera izándose prácticamente en el patio de casa, huelo las tizas y el piso recién barrido con el escobillón que peina el aserrín con kerosene en los pasillos de la Escuela N° 32; escucho las risas de los pequeños en la EDEI (Escuela de Estética Infantil) del Liceo Municipal y las corridas de los adolescentes por las escaleras de la Escuela Bustos, de Santa Fe. Vienen a mi memoria los viajes apresurados por los caminos chaqueños para llegar a Pinedo, luego a Capdevila, para terminar la jornada a tiempo en el Colegio Nacional de Charata. Recuerdo nítidamente las caras de aquellos chicos y chicas de Sáenz Peña que desesperaban por dejar su impronta en los muros del colegio o por “salir al aire” en las radios locales de la ciudad mientras sus familiares los escuchaban en vivo desde sus casas y trabajos. Y hasta puedo recordar la emoción de cada docente al narrar su historia en cada encuentro de Narrativas. Todo está grabado en mi memoria y en mi alma. Todo, todos y todas han puesto en mi ser un ladrillito para edificar quien yo soy: “la profe Rocío González”.

Yo, la docente taxi

Pamela Vestfrid

Poseo más de 15 años de experiencia docente, mayormente en el nivel superior. Tengo la satisfacción de desempeñarme en establecimientos educativos públicos de La Plata (Argentina) con una muy buena reputación, que todo profesor novel quisiera transitar. Aclaro que a diferencia de otros colegas trabajo solamente de docente y ello me ha llevado a tener que tomar muchas horas para poder ganarme la vida con lo que elegí. Tanto, que a veces en un mismo día voy a 3 instituciones y debo tomarme varios micros y remises para brindar las clases.

Soy aquello que coloquialmente se nombra como “docente taxi”, el que se la pasa de aquí para allá, que convive con un cansancio recurrente que a veces no es tanto por los estudiantes, sino por estar a las corridas de un sitio a otro, preso de las distancias y los relojes.

Entre otras cosas ser docente taxi implica tener muchos grupos de alumnos, lo que dificulta recordar nombres. Sin sentirse parte de ninguna institución porque en algunas se cumple una jornada semanal de una hora. Ser un docente nómada obliga al desafío de aprender diferentes culturas institucionales, pero al mismo tiempo, el tener que convivir con la sensación del desarraigo.

Todas estas ideas me llevan a reflexionar sobre el oficio docente, sobre las condiciones materiales de ser docente, seguramente si fuera por lo

redituable, convendría estudiar otra carrera. Sin embargo, he optado por este quehacer tan especial cuyo objetivo es formar a otros.

El ser docente taxi también se experimenta en el cuerpo, después de dar muchas horas seguidas de clase es frecuente quedarse sin voz y necesitar consultar fonoaudiólogos. Ser un docente taxi implica tener que recorrer distintos ámbitos laborales, muchos de los cuales no cuentan con las condiciones mínimas de salubridad para docentes y estudiantes: aulas sin ventilación, sin pizarrones, sin calefacción, donde seguir el hilo de la clase para los alumnos resulta ser una misión imposible. Esto último es coherente con la política educativa que desde hace años impera en la Argentina, con gobiernos que si no se preocupan por pagar sueldos dignos, menos se inquietan por acondicionar los espacios físicos para que sean acordes al desarrollo de la tarea educativa.

Hace tiempo que vengo pensando en plasmar estas palabras que me duelen, porque a trabajar hay que ir con pasión y si no hay que dedicarse a otra cosa. Quisiera pensar que otra realidad es posible, con una política educativa que tenga en cuenta estas adversas condiciones materiales que vivimos los docentes cada día para transformarlas: que considere cuánto ganamos y cómo trabajamos, que nos cuide a los educadores porque tenemos una enorme responsabilidad ética y política con nuestros alumnos. Ya es bien sabido que al docente se le paga por las horas de clase que da y no por el tiempo en que se traslada al lugar de trabajo, prepara la clase o corrige las actividades desarrolladas por los alumnos.

No quiero solamente expresar una postura pesimista, quiero pensar que otro panorama es posible, mientras tanto resuena en mi cabeza la metáfora: soy la docente taxi.

El valor de pensar con otros

El relato del docente taxi lo escribí a mediados de 2017¹⁴,

¹⁴ Debo resaltar que estas páginas se escribieron en el 2017 en un momento de gran conflictividad entre los docentes y el gobierno de Mauricio Macri a causa de la pelea por mejores salarios. El tema en ese momento fue el centro de la opinión pública por un lado se señalaba un gobierno que no reconoce los bajos salarios de los trabajadores de la educación y desvaloriza la educación pública tildándola de menor valía en relación a la privada desconociendo la formación que exige esta profesión. Además se acusa a los docentes por el alto ausentismo en las escuelas por no dejarse evaluar en 2016 mediante el operativo Aprender y tener representantes en los sindicatos docentes que solo aspiran a cargos políticos de mayor jerarquía. Mientras tanto pasaban los días y la tensión no cesaba. El domingo 9 de abril de 2017 el conflicto se acentuó cuando docentes que querían instalar una escuela itinerante en el espacio público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron reprimidos por la policía por no tener el permiso para hacerlo según las palabras de las autoridades del ejecutivo. Finalmente dicha escuela itinerante pudo ser instalada dos días después. Como docente y coordinadora de grupos de narradores docentes me sentí muy interpelada y atravesada por esas disputas. Y así surgió este relato.

la intencionalidad fue expresar las ideas, sensaciones y pensamientos que me invadían en mi tarea docente cotidiana en el nivel superior.

En ese sentido, el propósito no fue desarrollar un paper vinculado a mis quehaceres como investigadora. Puntualmente, era poner en primer plano y hacer foco en las condiciones de trabajo de lo que a veces se conoce como “los obreros de la tiza”. Así, dichas palabras cobraron la forma de un relato o narrativa docente.

A esta línea de trabajo, la descubrí y la abracé en el 2013. Me parecía fabuloso poder volcar en el papel aquello que se piensa y que no tiene espacio en los decires cotidianos de los ámbitos educativos. Lo que no se dice y que no se comparte, pero que existe, se respira, se siente. Tal como afirma Cecilia Tanoni (2008), más allá de los boletines, los libros de temas, los discursos para los actos escolares y lo puesto en el pizarrón, hay otras cuestiones que se censuran y que las narrativas pedagógicas permiten visibilizar.

Lo más enriquecedor, no es solo expresar lo silenciado, sino que esto no se realiza desde la singularidad. Se lleva adelante junto a otros pares docentes, quienes escuchan o leen atentamente la primera versión del relato y la comentan. Entonces, existe un ida y vuelta que posibilita el diálogo y la reflexión conjunta. Colegas que hacen recomendaciones, que se identifican y proponen sugerencias para mejorar ese relato. Dichos intercambios pueden darse en espacios virtuales o presenciales. Lo relevante es que desde el inicio del proceso los textos son escritos para ser compartidos y circular. Y cada docente participante juega dos roles: el de escritor y el de lector.

Desde el comienzo el desafío es ser activo, tanto en la esfera de la producción textual como en el papel de comentarista. Para esto último, no se concibe a esta tarea como una mera corrección del relato, sino como una actividad crucial, porque gracias a las sugerencias “de las otredades” éste puede seguir enriqueciéndose. Así, el comentarista debe pensarse como un colaborador cuya labor resulta esencial.

En eventos académicos me he cruzado con actores que acusan a la narrativa docente por su falta de cientificidad. Los cuales postulan

la existencia de dos tipos de saberes: el científico y el de la narrativa docente, en tanto opuestos y excluyentes. Más aún, piensan que el saber académico posee un prestigio único, que lo distingue de las anécdotas y ficciones que caracterizan a los relatos docentes. Así, se traza una línea que divide el saber legítimo de aquel que no lo es. Teniendo en cuenta la teoría de los campos de Bourdieu y las luchas existentes en los diferentes campos del saber, podría examinarse tal situación bajo el concepto de objetividad. Para la corriente tradicional y positivista la objetividad es despojarse de la subjetividad. En otras palabras, cuando el sujeto que busca conocer logra distanciarse de su objeto de estudio separándose de sus valoraciones y prejuicios, entre otras cuestiones. Por el contrario, desde una perspectiva interpretativa el fundamento central es que el sujeto que investiga nunca puede desprenderse de su subjetividad, porque la misma es parte inseparable del proceso de conocimiento. Por lo cual, para alcanzar la objetividad el único camino viable es que el propio investigador explicita su subjetividad. Así, las tensiones, miedos, deseos y obstáculos, que se experimentan durante el proceso de conocimiento son una parte trascendental a expresar y no a excluir.

Sobre la objetividad, el escritor Eduardo Galeano recuperó en un texto lo que un poeta le manifestó: “Los que hacen de la objetividad una religión, mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano”. (Galeano, 2006: 106).

De este modo, la narrativa docente que habilita la comunicación de pensamientos, experiencias y vivencias se corresponde con la postura relativa a la objetividad que considera que mostrar las propias subjetividades y dar cuenta desde donde se está leyendo el mundo es ser objetivo.

Retomando la caracterización de la línea de trabajo de la narrativa docente, es sustancial aclarar que el fin no es simplemente recuperar anécdotas para quedarse en ellas. Por el contrario, es a partir de una vivencia o problemática relativa al ámbito educativo: describirla, analizarla y ligarla con las cuestiones del campo de la educación como ejercicio necesario de reflexividad.

A pesar de las críticas, la experiencia que vengo teniendo con la narrativa docente en los últimos años me permite aseverar que la misma posee cada vez más seguidores, contando con un mayor reconocimiento en distintas áreas de las ciencias sociales. Una de sus ventajas es que puede ser practicada por docentes de cualquier disciplina y nivel educativo. Asimismo, puede ser implementada para abordar alguna temática específica en un ámbito escolar como: la deserción, la discriminación, el bajo rendimiento escolar, entre otros.

Por último, en la breve historia de Guido Mizrahi, titulada “El cuento que se cambió los ojos”, el cuento -personaje central del relato- concurre al oculista porque quiere ver distinto. Al final, después de probarse diferentes tipos de ojos (distráidos, apurados, etc.), elige unos que le permiten ver despacio y así logra ver el mundo circundante de manera novedosa. Haciendo una analogía entre el cuento y la narrativa docente, considero que esta última posibilita al docente la desnaturalización de sus prácticas de enseñanza, de su habitus docente, para volver sobre sí mismo junto a otros para reflexionar sobre su oficio. Porque si bien hay espacios de capacitación para los enseñantes en ejercicio, pocos son los que permiten alcanzar estadios superiores de autoanálisis.

Ver, pensar y hacer distinto, ello propone la narrativa docente. De la escritura al acto. Se parte de lo concreto de la experiencia para reflexionar, para posteriormente volver a la práctica y hacer distinto. Transformar y transformarse.

Trabajo colaborativo

Como señalé, empecé a formarme y comprender acerca de la línea de la narrativa docente en 2013 mediante un curso de extensión brindado por Cecilia Tanoni y Gabriel Roitzman en Quilmes, Argentina. Gracias a ese ámbito conocí un grupo de docentes con diferentes y ricas trayectorias, con muchos de los cuales hoy conformamos el Nodo Narrativas al Sur de narrativas pedagógicas. Además, compartimos lecturas, encuentros y proyectos. A ellos en 2016 les facilité mi texto del docente taxi, en el cual muestro algunos de los sinsabores del oficio docente. Recuerdo

que primero se los conté personalmente y luego lo envié por e-mail. Los comentarios no tardaron en llegar. Al aliento brindado por el grupo que tildaba al relato de crítico y no de pesimista -como lo llamé en un primer momento- continuaron otro tipo de comentarios, más precisos que destacaban aspectos del mismo que me facilitaron reflexionar sobre mi propia escritura. A continuación comparto algunos, con el objetivo que el lector entienda los roles de autor y comentarista.

Angélica Graneros, quien se desempeña como directora de un Instituto de formación docente del nivel superior, comentó: “No se trata de un texto pesimista sino de una mirada crítica a partir de la propia experiencia de lo que implican las condiciones de trabajo docente en el nivel superior, muy semejantes a las de un profesor del nivel medio. Se han hecho reformas curriculares para que los sistemas de formación docente de los institutos superiores superen la secundarización de los alumnos, pero no se pensó en una reforma que reorganice el trabajo docente, de modo de garantizar una mejor distribución y utilización del tiempo de dedicación a la preparación de la formación de los estudiantes y no que se desgaste en el traslado entre una y otra institución. Tal vez debería ser un reclamo de los docentes del nivel, pero creo que nos falta empezar a pensar y poner en circulación lo que hace obstáculo y a organizarnos para hacer visibles las situaciones y convertirlas en reclamo por cada vez mejores condiciones de trabajo para una mejor educación”.

Las palabras de Angélica Graneros se centran en las condiciones laborales del docente taxi, en demandarle cambios a aquellos que ocupan las esferas de decisión con el fin de maximizar los tiempos de trabajo y que redunden en mejores condiciones laborales para los educadores que en secundaria y superior son muy diferentes a los docentes del nivel inicial y primaria por tener concentradas las horas en una misma institución. La comentarista habla de organizarse para reclamar y lograr una superación de la problemática.

Por su parte, Rosana Scialabba desarrolla un tipo de comentario al que suma conceptos de autores que ha trabajado en su formación de Posgrado como Davini y Antelo, recomendándome conceptos y textos de estos referentes del campo de la educación que abordan el oficio

docente. En ese sentido, utilizó la opción insertar comentarios del Word sobre mi propio texto. Retoma una historización del oficio docente desde su imagen como apostolado hasta la actualidad, donde acuerda con especialistas de la educación en cuanto a su actual desprestigio y descalificación social.

Estela Girola escribió "...Creo que no se trata de un relato pesimista, es la descripción de una realidad lamentablemente conocida y naturalizada. Después de 42 años de ejercicio de la profesión docente durante los cuales tuve la gracia de desempeñarme sólo en un cargo (maestra, directora, inspectora), vi pasar distintas políticas educativas, diversas teorías pedagógicas, diseños curriculares, proyectos, programas, etc. Me identifiqué con los desafíos siempre vigentes de la alfabetización, la inclusión, la permanencia, la terminalidad de las trayectorias escolares, en lo posible exitosas (o sea con aprendizajes, ya que lo contrario es sólo un fraude), en fin, todas cuestiones inherentes ni más ni menos que a la igualdad de las personas; (Parafraseando a C. Cullen: Trabajar en la diversidad para alcanzar la igualdad). Los más extraordinarios discursos sobre política educativa y los más admirables andamiajes intelectuales sobre pedagogía y educación saben que cuentan con un sólo hilo conductor para lograr ciertas concretizaciones: el docente. Curiosamente es un personaje 'destratado' por el sistema educativo. Pasó de ser considerado un 'apóstol' a ser visto como 'mano de obra barata'. Personalmente creo que esta perversión entre el discurso y la realidad se traduce hoy en múltiples fracasos, cuyas primeras víctimas son los alumnos (de todos los niveles) y los docentes, que arrastran en muchos casos además de su agotamiento, una sensación dolorosa de frustración y pérdida de sentido. Afortunadamente la docencia (que alguna responsabilidad tiene también en este deterioro de su imagen social), sabe cómo no morir en el intento, cómo rearmarse y reconstruir la utopía, cómo no renunciar a su esencia. Ese cómo tiene mucho que ver con el encuentro, la reunión con sus pares, la catarsis liberadora, los proyectos compartidos que nos permiten recuperar la alegría de enseñar y la certeza de que lo único que puede atentar realmente contra un valioso objetivo es la posibilidad de convertirnos en oscuras y agónicas individualidades..."

Cabe aclarar, que Estela Girola ha transitado por los diferentes cargos que puede asumir un docente a lo largo de su vasta trayectoria, de docente a inspectora. Nos habla de la paradoja entre lo que se les demanda a los educadores en cuanto a su rol en la tarea formadora de subjetividades y como contrapartida la baja remuneración y prestigio social que percibe por su oficio significado como “llamado”, “vocación” o “apostolado” a lo largo del tiempo en nuestra región. Concluye identificando un “destrato” hacia este actor, que el encuentro entre pares, la reflexión colectiva y el desarrollo de proyectos a través de grupos de docentes narradores logra contrarrestar.

De este modo, he querido ejemplificar lo que son los comentarios. Estos apotes de colegas que he citado, los he recibido por e-mail y cada uno me ha hecho volver sobre las ideas de mi propia narrativa. En un primer nivel, conocer que muchos colegas también vivencian ese malestar, que ya ha sido analizado por Antelo y Davini, en tanto investigadores reconocidos del quehacer docente. Mis colegas no solo comparten mi sentir, sino que me recomiendan lecturas para ampliar la temática.

Angélica Graneros puntualiza en la distribución horaria que en diferentes ámbitos realizan los docentes de superior y como eso debe ser parte de un reclamo por una organización de la jornada laboral más saludable para los educadores, que tal vez a través de los sindicatos o la organización colectiva llegue a los oídos de las autoridades.

En cuanto a los orígenes de la profesión docente Rosana Scialabba y Estela Girola explican en sus comentarios que siempre los educadores han sido retribuidos escasamente en sus salarios, pues su tarea ha sido concebida como “vocación”. Puntualmente Girola, culmina su comentario con una idea optimista acerca de lo que abre la narrativa docente cuando siente que luego de coordinar y participar en espacios de este tipo se logra de alguna manera reparar el destrato y construir nuevos sentidos sobre las experiencias docentes.

La importancia del contar

En la “Conferencia Ciudad educativa: De una sociedad con sistema

educativo a una sociedad del conocimiento y del aprendizaje” celebrada en Sevilla en el 2009, Jesús Martín Barbero se centra en la educación. Menciona al sistema educativo de Argentina como uno de los que ha sido más prolífico y que en los últimos años ha entrado en una marcada decadencia.

Explica que la escuela no se ha transformado, cuando han surgido otros agentes socializadores en la sociedad. Ha permanecido cerrada e inmutable, desvalorizando las sensibilidades que también constituyen al ser humano. Proponiendo la repetición de contenidos, desalentando la creatividad y el pensamiento autónomo.

De este modo, Jesús Martín Barbero afirma que ser ciudadano no es leer, sino tener las capacidades que permitan a cada actor social el contar su propia historia. Dicha visibilidad en el espacio social lleva a la ciudadanía, ya sea que se denuncie o se proponga alguna cuestión. Recalca que es fundamental aprender a “contar” cada uno su propia historia para así obtener el reconocimiento del otro. Esto último, lo califica como “empoderar”. Trabajar cada educador como un animador social que busque movilizar las competencias comunicativas de las personas.

Resuenan en su propuesta la influencia de las ideas de Freire. Lo importante no es enseñarles a los adultos a leer para que lean, sino para que escriban, para que dejen de ser mudos y puedan expresar sus propios pensamientos, a contar su propia historia.

En ese sentido, existe una fuerte vinculación entre los objetivos de la sistematización de los relatos docentes y la propuesta de Jesús Martín Barbero. Se escribe para compartir sensibilidades emparentadas con reflexiones teóricas del campo de la pedagogía. Se escribe para comentar y ayudar a re-escribir esos relatos. Por último, se editan esos relatos para su circulación en el espacio público, con la finalidad de generar la reflexión de las otredades sobre aquello que se cuenta en las narraciones. De allí, que la idea de la visibilidad es fundamental.

Por otra parte, Jesús Martín Barbero valoriza los saberes y conocimientos de la experiencia social, no solamente hay que tener en cuenta los saberes

hegemónicos. En uno de sus textos recupera lo ocurrido con las brujas, que fueron perseguidas por alentar saberes opuestos a los de la ciencia que se estaba legitimando.

Walter Benjamin ha escrito en 1936 un texto que se llama “El narrador”. En el cual sostiene que la narración está decayendo como práctica en oposición a la novela. La primera la liga fuertemente con lo oral, lo memorístico y lo colectivo, mientras que la segunda la vincula con lo escrito posibilitado por la imprenta y es de carácter individual. Jesús Martín Barbero retoma cuestiones de Benjamin, pero en este caso no comparte la idea de la práctica de la narración como algo pasado de moda. Justamente al proponer el estudio de las mediaciones, está pensando en recuperar las conversaciones que se dan cara a cara, por fuera de los dispositivos hegemónicos de comunicación porque también forman parte de la vida cotidiana de los actores sociales.

Las narrativas docentes proponen la escritura, la lectura y el comentario en colectivos, ya sea en encuentros presenciales o virtuales. Por último, una vez que el autor considera que su relato ha recibido suficientes aportes y re-escrituras está listo para circular. Esto último ocurre en ferias del libro, jornadas pedagógicas en institutos terciarios, congresos, cursos de ingreso, capacitaciones para personal docente, entre otros ámbitos.

En un contexto de cambios tecnológicos, donde se amplían increíblemente las posibilidades de registro, almacenamiento y circulación de la información, producir información y hacerla visible se logra de manera ágil y económica. Los entornos digitales a diferencia de los entornos analógicos permiten a los actores sociales dejar la pasividad y asumirse como productores de discursividades. Lo cual es explicado muy claramente por Serres “de cómodos espectadores a productores gracias a las nuevas tecnologías. Lo que otros especialistas denominan “prosumidores”.

De esta manera, los propósitos de la sistematización de las narrativas docentes se vinculan con la propuesta de Jesús Martín Barbero, acerca de contar cada uno su historia. Con los dispositivos de comunicación

actuales ello es mucho más fácil de realizar que hace 30 años atrás. Así, los relatos docentes se valen de los entornos digitales para circular, tanto para la fase de los comentarios como para rodar una vez que han alcanzado su carácter definitivo.

La idea del contar es política, revaloriza cada singularidad. Destaca que todos podemos aportar al espacio público dando cuenta de nuestros pensamientos y sentires. Entonces los relatos pedagógicos son un tipo de narración posible, de las que deben visibilizarse en la Argentina en un entorno social y mediático en el que fuertemente se está subestimando el oficio docente.

Vuelvo a las primeras líneas de este relato. Frente al malestar en el oficio docente, el encuentro con los pares, para escribir, leer y comentar, permiten compensar el destrato y lograr la organización de proyectos y actividades relativas a la narrativa docente que habilitan encontrarle nuevos significados a la desvalorizada, desafiante y maravillosa tarea de enseñar.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1991) El narrador, Editorial Taurus, Madrid.
- Girola Estela (2016) Comentario realizado por e-mail al texto de Pamela Vestfrid. Nodo Sur de narrativas docentes, Argentina.
- Galeano, E. (2008). El libro de los abrazos, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- Girola, E. (2016) Comentario realizado por e-mail al texto de Pamela Vestfrid. Nodo Narrativas al Sur de narrativas docentes, Argentina.
- Graneros, A. (2016) Comentario realizado por e-mail al texto de Pamela Vestfrid. Nodo Narrativas al Sur de narrativas docentes, Argentina.
- Martin Barbero, J. (2009) Conferencia Ciudad educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y del aprendizaje, celebrado en Sevilla. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-zbDedIIuO8>
- Martin Barbero, J. (1983) Memoria narrativa e industria cultural, en Comunicación y cultura N° 10, México.
- Mizrahi, G., (2004). “El cuento que se cambió los ojos”. En el libro: No se sabe. Stella Maris Impresiones Gráficas, Bs As.-Martin Barbero, Jesús (2005) Poner este roto país a comunicar. Bogotá.
- Pensadores.co (Memoria viva digital del pensamiento colombiano) (2014) Jesús Martín-Barbero sobre los pensadores que más lo han influenciado. Parte 2: Freire. Centro Ático - Pontificia Universidad Javeriana Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vD7lKDA6TgQ>
- Pensadores.co (Memoria viva digital del pensamiento colombiano) (2014) Jesús Martín-Barbero sobre los pensadores que más lo han influenciado. Parte 3: Ricoeur. Centro Ático - Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3Rmk3dvUSmU>
- Sauramps -Librería- (2014). Michel Serres habla sobre Pulgarcita. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4-LHiGq8QLI>
- Scialaba, R. (2016) Comentario realizado por e-mail al texto de Pamela Vestfrid. Nodo Narrativas al Sur de narrativas docentes, Argentina.
- Tanoni, C. A., (2008) Cuando los maestros se reúnen a escribir, en Revista Entre Maestr@s, Volumen 8, número 26. México D.F, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ulanosvsky, D. (1990) Entrevista realizada a Jesús Martín Barbero “Las brujas pusieron en jaque a la cultura moderna. Clarín 14/10/1990.

Espejo

Gladys Manccini

Casi las 20hs del martes 21 de noviembre de 2017. Hace horas estoy sentada en el sillón, frente a la pantalla de la computadora, corrigiendo y devolviendo trabajos; notas de opinión. Siempre tengo música de fondo; suena Silvio Rodríguez, “Por quien merece amor”. Decido hacer un alto en mi tarea para mandarles el tema por whatsapp. Me tomo unos minutos, busco en youtube, elijo la versión, envío.

Hoy caí en la cuenta de que ya terminamos el año, que en pocos meses estarán en 5to y solo lxs cruzaré en el pasillo o lxs abrazaré cuando me dejen, o lxs escucharé en sus tristezas o alegrías cuando me llamen, me chiflen, me toquen el hombro.

Hoy Bautista y Candela tienen un año más, celebran el comienzo de un nuevo año, renacen. Hoy también recibí planteos de mi hija adolescente. Y me pregunté al escribir estas líneas por qué ambos episodios confluyen en mi corazón. Algo me interpeló y me relajé pensando que lo llevaría a mi análisis, pero no logré despejar la inquietud y creí asomarme a una respuesta, la obvia, la evidente, la que les dije en varios mensajes durante este ciclo lectivo: que lxs siento parte de mí. Afortunadamente estos meses pude compartir un vínculo extenso e intenso, más allá del aula, gracias al grupo de whatsapp al que consintieron subirse previa autorización de la Directora del colegio y de madres/padres. Las tecnologías nos permiten tener la puerta del aula siempre abierta. No

están lejos de esta manera.

Advierto tanto aprendizaje acumulado que agradezco haber pasado por cada problema, haber derramado cada lágrima porque de ello renacieron fuerzas, energías. Lo que no te mata te hace más fuerte, dice el refrán. Y será así porque hoy todo el amor que recibí de ellas y ellos me revistió de un poder invisible a los ojos, pero evidente en la alegría que me acompaña.

Parte de este aprendizaje tuvo que ver con la docencia. Me enseñaron a ser más flexible, a dar un golpe de timón si las cosas no van bien o presentan demasiada resistencia. Terminé de entender que lo importante, o lo más importante, no es el contenido sino lo que cada unx se lleve. En ese punto ya no puedo interferir. El pedagogo Estanislao Antelo dice que el acto de educar es incalculable. ¿Qué significa eso? Planifico, pienso clases, trabajos, lecturas como si pudiese anticipar hasta lo más mínimo cuál será el aprendizaje de cada unx. En la práctica descubrí que no es así porque lo que sucede con ellas y ellos es incalculable, cada unx sabe o elige con qué porción se queda, qué palabra se lleva, qué historia le abrió un mundo de curiosidad, que intervención le dejó una pregunta clavada. Esa clase de preguntas que te persiguen hasta que acomodás una posible respuesta en la cabeza.

Tantas veces me sentí frustrada, inútil, incapaz de hacer algo bien frente a todxs ellxs en el aula. Tantas veces permanecí en la tenacidad de seguir explicando y escribiendo en el pizarrón mientras Tobías hacía gestos desde el escritorio con los lentes puestos; ¡¡mis lentes de sol!! Era su manera de demostrarme que aunque lo cambie de lugar no claudicaría en su ánimo de divertirse, lejos de temas serios de estudio. O Julia bailaba en su banco y Sol secreteaba con Brisa. Juan, desde el fondo, con su cara de “esto no me lo banco más, cállense todxs” (seguro que en su mente gritaba estas órdenes). Nacho, mientras tanto, en otro planeta; Agustina durmiendo al lado de Nicolás, amorosamente inmovibles ambos.

Así descrita la foto es un descalabro y yo, un desastre como docente. Entonces vuelvo al texto de Antelo y lo incalculable del acto de educar.

Entonces entiendo que a su manera cada unx hizo lo que pudo, como pudo y algunxs más. Encuentro que a Mica le gusta leer (a pocas semanas de comenzar las clases se encargó de aclarar que no tenía paciencia para eso, lo cual era un problema si la materia es Literatura) y me pide historias como las de Mrgara Averbach, Los que volvieron, la novela que leyeron para cerrar el año. Le doy La casa de los conejos, lo lee y al devolverlo me reclama otro “pero que sea en papel”, desafía. Y ahí soltó una pila de libros sobre las temáticas de la última dictadura y Malvinas.

Ignacio quiere a último momento hacer en una semana lo que lleva casi nueve meses. Debo darle la oportunidad? Pienso tanto en las decisiones que luego voy a tomar. El año anterior a este que narro me cuestionaron por poner una fecha de entrega de trabajos prácticos y no respetarla por esto de siempre darles una oportunidad. Me sent tan acorralada con ese comentario porque cmo ser tajante si no quiero que ningunx se quede atrás? Por eso las mil oportunidades. Lxs genios tendrán mi mejor calificación y mis felicitaciones por ser responsables y muy buenxs estudiantes.

Vuelvo a Ignacio entonces. El hecho de haber despertado su preocupación por hacer algo, aunque sea sobre la campana que da fin a la pelea. Para ganar la pelea unx tiene que caer por knockout, verdad? Un mes atrás pens que iba a ser él, luego comprendí que sería yo, porque haber despertado un mínimo interés de su parte me dej tendida en la lona.

S que puntualizar hace que el resto se quede pensando que no lxs distingo. Creo que a pesar de que aún confundo sus nombres puedo caracterizar o decir algo de cada unx.

Las últimas semanas del ciclo lectivo sent una especie de incomodidad, como una latencia de angustia. El momento de la evaluación, de sintetizar aspectos intangibles con un número se me torn áspero, tanto que estiró hasta último momento la entrega de planillas. Pienso y pienso, porque nunca dejo de pensar, hasta que entiendo. Entendí que pretendía aferrarme a este noviembre para que no se fuera nunca porque se acabaría una etapa más, un año más y adiós. Volver a empezar, conocer un nuevo grupo, recordar o tratar de recordar sus nombres,

poner en práctica nuevas formas de ser docente hasta que se vuelvan a ir. Y así cada año. Cada año me enamoro de todos y todas, cada año agradezco compartir el aula, aunque sé que ellos y ellas odian estar en la escuela ¿qué podré hacer para enamorarlx? Seguir escuchando, seguir buscando cómo conectar lo que deben aprender con el universo de intereses diversos de cada unx. Ponerse en los zapatos del otrx, diría de alguna manera Paulo Freire, reconocer el universo de intereses de mis estudiantes. Comprender sus realidades, sus preocupaciones, sus temores, alegrías, sueños. Suena difícil, ¿no? Eso es lo más desafiante de la tarea docente.

Ya estoy imaginando cómo voy a hacer para que lean la historia del Cid Campeador mis estudiantes del próximo ciclo lectivo. ¿Será posible reemplazarlo? ¿Podré darle una vuelta para que encuentren algo interesante en esa historia de la Edad Media? Y así sigo pensando; la docencia no se termina cuando subo al auto al terminar mi día de clase.

Tampoco se termina mi ligazón con cada unx de ellxs, aunque cambien de salón, de piso, de profesorxs. Aunque crezcan. Quedan adheridxs a mi piel, a mis retinas, resuenan en mis oídos. Cada año me encuentro, me cruzo con ex alumnxs de la facultad, del colegio y vuelvo a sentir que se me dibuja una sonrisa. Gracias a la docencia puedo vivir estas experiencias, meterme en sus vidas, observar las transformaciones que el proceso educativo opera sobre de cada unx.

Las Narrativas Docentes como estrategia de investigación- acción de la práctica

Ciappina, Florencia Belén

La empatía es eso que nos permite participar afectivamente en una realidad ajena, que nos sensibiliza al ponernos en los zapatos del otro. El ser docente hoy es ser empáticos con los niños y jóvenes. El ser docente casi nos obliga a vivir realidades ajenas. Ya no es dar lecciones basadas en lineamientos curriculares aislados, es ser niños, es sentir, pensar, decir, ver con ojos de niño.

No todas las realidades son iguales. Ser docente es vivir en la piel de uno y de treinta más, a veces de sesenta más, y hasta de doscientos, cuatro horas al día, cinco veces a la semana. Es saber que, quizá, llegues y te encuentres con llantos, angustias, miedos, dolores, raspones, mocos, pero también con risas y sonrisas, abrazos, dibujos, sueños, deseos. Es ser amigo, hermano, madre, padre, es atar cordones, es arreglar cierres, abrigar. Es comunicar, a través de la palabra, de los gestos, del afecto.

Tenés energías

La institución a la que me voy a referir es una escuela de gestión privada, y no me avergüenza decirlo pese a la cantidad de críticas que recibimos quienes elegimos trabajar en el ámbito privado. Y, sumado a esto,

católica. Una escuela particular, con una comunidad particular, con el título de “la escuela privada que recibe villeros y repitentes salidos de otras escuelas privadas”. Escuela de barrio, del barrio San Carlos, escuela de familias laborantes, que eligen formar a sus niños en la fe católica.

¿Qué puedo decir de mí y de mi llegada a esta institución? Me recibí en noviembre de 2016. En febrero la escuela me convocó para formar parte de la Unidad Pedagógica Primero- Segundo. “Tenés energías”, me dijo la directora en la entrevista, “Te vas para primero”. Y así me enteré de que sería docente de Primero B.

Bienvenida a Primero: expresión que mencionó mi mente cuando conocí a Primero B

Comenzó el ciclo lectivo y creo que me quedo corta con la frasecita popular “Me di la cabeza contra la pared”. No había un día en que no volviera a casa llorando. Marzo se inundó en lágrimas. Golpes, palabras inapropiadas para el ámbito escolar y nuevamente golpes, entre pares, para conmigo, para con la maestra que era una suerte de docente de apoyo embarazada de casi ocho meses, cortadas de pelo, cortes con tijeras en manos y brazos. Y así pasaban los días allí.

¿Contenidos?, ¿dónde?, si ellos ya sabían y no nos necesitaban. De 31 niños, muchos entraron sabiendo leer y escribir; otros tantos, a pocos pasos de lograrlo, y el justificativo de todos los días era: “Yo ya sé. Vos no me tenés que enseñar”. Era cierto: sabían y saben, y sabrán muchísimo, quizá, para estos cuatro meses de clases, sin embargo, había que intentar llevar adelante las clases igual. Pero, ¿qué hacer cuando ni todos los recursos que tenés al alcance de tu mano los invita a ser parte de una clase? Cosa que llevaba la rompían, y vos veías horas de trabajo y noches enteras sin dormir desechas en segundos. ¿Cómo no llorar si pasaste todo un domingo recortando 930 cartas para llevar adelante un juego de conteo y en cuestión de minutos estaban hechos pedazos en el suelo? Imposible, ¿no?

No me siento parte de esto: le dije a la directora cuando colapsé

Llegó la primera reunión de equipo de la Unidad pedagógica. Exploté. Dije cosas que jamás pensé decir en mi vida, y prefiero no mencionarlas

porque me avergüenzan. Pedí retirarme. No quería seguir. No podía seguir así. La maestra “de apoyo” había tomado ya la licencia para dar a luz a su bebé. Estaba sola frente a 31 niños y niñas que no me escuchaban, que me pegaban, y todo lo que ya mencioné. Dialogué en privado con la directora y le manifesté que no podía más, que no me sentía parte de la institución, que quería renunciar. Me dijo que me desconocía, que no era la misma chica enérgica que la había “conquistado” el día de la entrevista, que no entendía por qué me daba por vencida tan rápido. Comencé a llorar. No me reconocía. “Reconsideralo”, me dijo, y si en unos días continuaba pensando igual podría retirarme, pero me aconsejó que fuera empática, porque esa era una condición necesaria para estar allí, ya que sin la empatía no iba a poder comprender por qué los niños de Primero B se manifestaban así ante el mundo. Prometí intentarlo.

Un giro de 180°

Y de pronto esos niños comenzaron a mostrarme nuevas realidades, nuevas formas de vida, nuevas formas de ser, de pensar y ver el mundo. ¿Cómo esos niños no van a pegar si no conocen otra manera de manifestarse físicamente?, ¿cómo no iban a dirigirse verbalmente de manera inapropiada si así se tratan en su entorno? Las realidades de Primero B comenzaron a salir a la luz y yo comencé a comprenderlos, a sentir esas realidades y hacerlas propias. Comencé a buscar maneras para que ellos vieran cuán buenos pueden ser y cuánto más pueden saber y cuánto ellos pueden enseñarme a mí. Comencé a mostrarles que podemos ser equipo, y ser todos amigos y respetarnos, y valorarnos

Nuestro primer (y gigante) paso

Comenzada la segunda mitad de abril se nos informó que deberíamos trabajar con un valor en particular, en la materia “Cultura y valores”, y deberíamos generar un compromiso para con el valor escogido. Pensé en invitarlos a trabajar con el respeto. A lo largo de cuatro clases, de un módulo cada una, dialogamos y pusimos en común todas aquellas ideas asociadas al respeto a los otros y a uno mismo. Armamos listas de ideas y hasta realizamos un acta de compromiso gigante (en afiche) donde

nos comprometíamos a respetarnos los unos a los otros.

El último viernes del mes expusimos frente a toda la comunidad educativa nuestro trabajo. Desfilamos los 31 –bueno, 32 conmigo- con letras grandes hechas en cartones de colores que formaban la palabra “respeto” y reflexiones y dibujos sobre el valor elegido. Dialogaron ellos, con tan solo seis años, y algunos aún con cinco, sobre el trabajo llevado adelante (aclaro que no tengo valor para enfrentarme a semejante auditorio; toda la escuela, y ellos lo hicieron solos, sin la más mínima intervención mía). Me la aguanté y, pese al nudo en la garganta por la EMOCIÓN, no derramé una lágrima, aunque ganas no me faltaron. Se me llenó el pecho de orgullo. Toda la escuela los aplaudió y yo, también. No me cabía ninguna duda que Primero podía dar mucho, muchísimo.

Esto es Primero B, señores

Así es primero: se pega, se grita, se insulta, pero se apoya, se banca, se guía, se ayuda. Es su manera de manifestarse ante el mundo, y todavía nos depara un largo camino para revertir algunas cuestiones, pero hay aguante, hay energías, porque esas que creí perdidas, en realidad, estaban escondidas y se renuevan de lunes a lunes, porque mi trabajo para con ellos nunca termina. Hoy me es imposible imaginar un docente no empático. El docente, insisto, vive decenas de realidades, y tanto las vive que las hace propias. Hoy me es imposible imaginarme sin ellos y sin esta escuela.

De dónde venimos, quiénes somos y hacia dónde vamos

Fabio Barceló

Salir, por un momento, de la repuesta automática, nos lleva a realizar un esfuerzo de introspección. Si todavía nos queda algo de la energía genuinamente humana, podríamos enfrentar la tensión que implica interrogarnos y explorar más allá de las respuestas a la que la máquina instantánea nos va acostumbrando. En breve movimiento, tal actitud sacude todo lo que parecíamos ser. ¿Cómo llegué a ser docente? Esta pregunta, que al principio invitaba a caer rápidamente en los encantos de las transparencias, ahora me lleva a tratar de entenderme de una mejor manera. Frases más o menos estipuladas y previsibles (desde vaya uno saber cuándo) podrían venir al rescate: “Es una pasión que se trae desde siempre”, “Interés por devolver algo de lo que uno pudo aprender”, entre otras. La oportunidad, insisto, amerita a descentrarse de la comodidad de eso que disparamos tan seguido todos los días. Pienso, al fin y al cabo, que esto se relaciona con ese engañoso estado de “saber”, de creernos que sabemos lo tenemos que hacer. Algo que nos termina jugando una mala pasada y nos va alejando del pleno encuentro con los otros. Hablo de un modo de sentir la necesidad de estar adquiriendo permanentemente las “nuevas” novedades en relación con nuestro depósito de saberes. Entiendo que la cualidad más activa de saber es el “saber con otros”.

Desecho sin pudor la idea de contarme como quien transita un camino lineal porque por más curvas y contra-curvas, marchas y contra-marchas que dibuje, uno no refleja fielmente los avatares de la vida.

Imaginar me como docente no solo se me representaba como algo extraño a mí mismo, sino, también, como el modelo a evitar. Para colmo, después vinieron unas cuantas “cocteleras” de años de estudio, y la facultad que, finalmente, me formó y deformó. La quiero caracterizar, sin elogios ni orgullos divinos, como lo que realmente significó para mí: una destructora y constructora de mi personalidad. Me dio sentidos, contra-sentidos y, por qué no, muchos sin sentidos. Los tensionó en mi cabeza con no pocas confusiones. Experimenté, de manera dramática a veces, varios encuentros y desencuentros con compañerxs y profesores, unxs cuantos irreconciliables entre sí. Me aportó mucha angustia, pero también militancia. Esta última -con imperfecciones que asumo más-pudo guiarme a la incasable búsqueda de lo que más se aproxima a la verdad y a lo que es justo en los menesteres nuestros, humanos: huir de los pragmatismos que acomodan el pensamiento a lo que “conviene”, a resistir oleadas de opiniones al unísono. Los asuntos de la realidad nunca fueron cómodos. Tratar de ser coherente con lo que he aprendido, resulta imposible sin la concurrencia valiosa de otros.

Sostengo mis convicciones de que, en el fondo de nuestras motivaciones docentes, intentamos compartir con los alumnos, mostrarnos y comportarnos íntegramente como personas. A veces a duras penas y, en la mayoría, solo lo logramos limitadamente. Sin bien nos vemos precisados a perfeccionarnos en la pericia de un conocimiento especializado, creo que nuestros alumnos tan demasiado humanos -lentos de angustias, incertidumbres y malestares, tal vez más agudizados que en nuestras propias existencias- requieren que seamos lo menos parciales e indiferentes a la multiplicidad de complejidades que conlleva hoy la vida. Resulta que, sin embargo, cuando más apostamos a esas sinceras ideas, nos encontramos con una sociedad que, sin titubear, rechaza y banaliza esas intenciones. Y no menciono “sociedad” como una entidad supra individual y perversa que nos sería ajena, sino más bien lo hago con el sentido de hacerse cargo de los lugares que ocupamos en ella, de nuestras relaciones y de cómo nos percibimos y tratamos, de los lazos y uniones que construimos, y que por diversos mecanismos los que tienen el poder se encargan de debilitar y colocarnos unos en contra de otros.

Fue el otro día, en lo que nada podía hacer pensar que fuera más allá de una clase “normal” de una materia pedagógica, donde surgió una discusión en grupo que planteaba una especie de “guerra” entre las familias y los profesores. La cuestión versaba acerca de los casos de indisciplina y en la frustración de los aprendizajes escolares ¿De quién era la culpa?, ¿De los profesores, que hace rato perdieron el rumbo de formarse para la actualidad, que no se capacitan para llevar el hilo de lo que realmente sucede dentro de las aulas, o de las familias, que ya no se interesan por la educación de sus hijos y no enseñan previamente los modales propios de la convivencia escolar? Me dio la sensación de que los acusados poco podían hacer para realizar sus descargos, y que era imposible encontrar el equilibrio suficiente para matizar la querrela y ubicarla en un lugar que superase esa falsa lucha de opuestos. Me llamó la atención que, explícitamente, no se hicieran intentos por buscarle un encuadre político al asunto. Todo se manifestaba en su cruda expresión. Así un comentario: “[...] es todo un lío, nosotros ganamos poquísimo, deambulamos por muchos cursos y a las familias cada vez les importa menos que a los chicos les vaya bien en la escuela. Encima, cuando hay paro, se enojan y dicen que somos unos vagos”.

Creo que allí se ubica gran parte de nuestros problemas e incertidumbres. Nos encontramos muy poco preparados para enfrentar estos dilemas y argumentos en un sistema que, al mismo tiempo que precariza la vida de nuestras familias, hace todo lo posible por golpear a la educación en su conjunto para que sea el privilegio de unos pocos. Este, para llevarlo a cabo, instala imaginarios que promueven agresiones mutuas entre sus principales víctimas. Los medios de comunicación vendrán a contar diariamente con horror la falta de respeto con que los chicos se manejan dentro de la escuela (¿para qué tengamos miedo?), a la vez que amplificarán un grito en el cielo cuando los días pasen y las clases no se reanuden por el bloqueo de las negociaciones paritarias: “¡¡ ¿Cómo se van a recuperar los días de educación perdidos?!!” El corolario de que los profesores no tienen ganas de enseñar queda ahí nomás. Creo, también, que existe la intención de construir una imagen deformada de nosotros: docentes poco formados, ineficaces y desgastados. Esta idea se ha encarnado, desde hace décadas, en muchos políticos.

Quizás por la presión diaria que nos toca vivir no nos permitimos conversar sobre estas cuestiones y que, aisladamente, nos procuramos contrarrestar esos juicios culpabilizadores bajo la forma de búsquedas enloquecidas de nuevos “saberes”. Experticias que nos venden en coloridos envases retóricos. Caminos ciegos que nos proponen para cosechar más angustias.

Aquellas pequeñas cosas

Patricia Villada

Era jueves. A las 20,00 hs llegué a la escuela, saludé a Silvia, la Directora, firmé el presente y me dirigí al aula a dar la clase de Lengua y Literatura. Era el comienzo del primer cuatrimestre de tercer año de Fines 2 en la Escuela N° 710 (modalidad Adultos).

Eran 21 alumnos con edades que oscilaban entre los 20 y los 50 años. Durante dos horas trabajábamos, charlábamos sobre la materia y sobre la vida. Nos reíamos.

Atrás, en el medio y al fondo se sentaba siempre un chico no muy alto, flaquito, que no hablaba demasiado salvo para hacerme consultas o contestar cuando yo hacía alguna pregunta en general. Era serio, de pocas palabras. Me costaba verle la cara ya que siempre estaba con la capucha puesta. Se llamaba Michael.

Michael venía a clase después del trabajo. Era albañil y trabajaba con su papá, el que a media tarde lo alcanzaba hasta la escuela. De esto me enteré la anteúltima semana cuando él se me acercó para preguntarme si había algún problema en que faltara a la próxima. Le dije que no había inconveniente ya que no tenía ausentes y todos sus trabajos estaban entregados. Fue entonces que, por primera vez, me habló de otra cosa que no fuera de Lengua y me contó que estaba en una obra con el padre y querían terminar lo antes posible porque tenían otra para hacer, es por eso que quizá faltara. De todas maneras, agregué que si no lo complicaba demasiado, sería bueno que estuviese en clase porque íbamos a hacer el cierre y entregar las notas finales.

Volviendo al desarrollo de la cursada, el último mes el tema era el texto argumentativo. Analizábamos textos, escribíamos textos. No se sabía cuál de las dos cosas era más difícil: - Que no me sale la hipótesis, que para qué quiero argumentar, si algo me gusta es porque me gusta y punto, que a estos textos los escriben complicados y no se entienden, etc., etc., etc. Igual, entre rezongo y rezongo y cargadas entre ellos, fuimos avanzando.

La anteúltima clase entregaron sus trabajos. Algunos habían elegido analizar un texto, otros escribir el suyo propio.

Cuando en mi casa empecé a leerlos me encontré con que Michael había hecho las dos cosas: analizó un texto y escribió una nota en la que exponía por qué no estaba de acuerdo con lo que su texto analizado planteaba. Había hipótesis, argumentos, recursos, palabras difíciles (como decían ellos). Quedé sorprendida. No lo conocía. Ese chico que se sentaba atrás, y participaba lo justo y necesario, tenía mucho para decir y sabía cómo hacerlo.

El último día lo único que quería era que Michael viniera a clase. Tenía que decirle lo que me había pasado. Entré al aula y no estaba, hasta que uno de sus compañeros me dijo: - Ahora viene profe. Está en el kiosco. Fui entregando los trabajos y las notas finales, como siempre nos pusimos a charlar de la vida hasta que entró y me pidió su trabajo. Cuando se lo entregué le conté lo que me había pasado, le conté de mi sorpresa, en el sentido de que no sabía que escribía de esa forma, que tenía esa capacidad de análisis. Lo felicité. Me observó como sorprendido él también, fue la primera vez que me miró a los ojos, y me agradeció. Aproveché para preguntarle qué iba a hacer cuando terminara la escuela, a lo que contestó que se iba a anotar en la Vucetich porque quería ser policía.

Tuve un proceso de cuatro meses para conocer a un alumno, para relacionarme realmente con él y su cara de sorpresa me hace pensar que él también sufrió un cambio. Tuve la sensación, en esa mirada, de que por primera vez alguien le decía que lo de él era distinto, era muy bueno y no podía dejarlo.

La educación es un proceso transformador o por lo menos debe serlo. Tal vez la transformación no pase por los grandes cambios sino por los pequeños, los del día a día, alumno por alumno, profesor por profesor.

En el contexto actual, la educación y el sistema escolar están siendo bombardeados desde diferentes frentes. El discurso hegemónico recalca que no hay calidad educativa, que los alumnos no saben nada, que los docentes no quieren trabajar. En este marco, la idea de no poder modificar el contexto a gran escala, es el primer obstáculo que apaga los pensamientos, que lleva a los docentes a convertirse en autómatas, en piezas de la maquinaria escolar que se limitan a cumplir con su función.

Ante este embate, es preciso tener en claro que la mejor arma de lucha del docente es la palabra y el seguir buscando, invertir, entregarse, logrando impactos mínimos que quizá en un alumno es un gran impacto. La mirada de Michael, el último día de clases. La actitud de Rosana, una alumna de Berisso, una ama de casa que llegó a su primer año de Fines 2 dubitativa, temerosa, como pidiendo permiso y finalizó su tercer año sin miedos, sin dudas, participando, sonriendo. Cada vez que me la cruzo, me cuenta que está haciendo algún curso, que desde que terminó el secundario siempre se hace un lugar para ella, para estudiar, para hacer lo que le gusta. También me acuerdo de Facundo, que llegó a cursar con su mamá. ¡Era tan tímido! Sólo se sentaba con ella y, sin embargo, llegó a tercer año con su propio grupo, se reía, participaba. Estaba feliz. Un día, su mamá me contó que había enviado a Facundo a muchos y diferentes colegios públicos, al principio, pero como no se adaptaba lo mandó a escuelas privadas pensando que allí tendría mayor contención. Sin embargo, terminó abandonando la escuela. Quería ser Diseñador de modas, cosa que nunca lograría si no terminaba el secundario. Así, después de mucho tiempo logró convencerlo de anotarse en Fines y ella, que tampoco había terminado el secundario, también se anotó, para acompañarlo y evitar que su hijo abandonara nuevamente. Ver la cara de felicidad de esa mamá por la contención que recibió su hijo y el cambio positivo que él pudo generar, al mismo tiempo que, casi sin quererlo, ella obtuvo su propio título secundario, es una satisfacción que como docente nadie me la va a sacar, ni a mí, ni a ninguno de los docentes que

allí trabajamos.

Así podría seguir contando historias de muchos Michael, Facundos, Rosanas. Cada uno de ellos constituye esas “pequeñas cosas” como diría Serrat que no son tan pequeñas. Ser docente hoy es un puesto de lucha en donde esas pequeñas cosas y, vuelvo a repetir, la palabra, son nuestra mejor arma y en lo que nos tenemos que apoyar cuando creemos que todo está perdido.

Es por ello que, para reflexionar, quiero dejar estos versos de José Martí:

¿Qué importa que tu puñal
se me clave en el riñón?
¡Tengo mis versos, que son
más fuertes que tu puñal!

¿Qué importa que este dolor
seque el mar, y nuble el cielo?
El verso, dulce consuelo,
nace al lado del dolor.

Trayectoria docente. Relato en primera persona.

Giselle N. Salvatore

Cómo llegué a ser docente es la pregunta que convoca esta narrativa. La misma entraña otras preguntas: ¿qué es “ser docente”?, ¿qué es “ser”?, ¿se puede “no ser”? No voy a entrar, en este momento, en los derroteros por los que pueden llevarnos estos últimos interrogantes. Me limitaré a interpretar la pregunta en el sentido que expondré a continuación, a partir del cual ordenaré la respuesta: cómo, a través de qué camino/s, llegué al oficio de enseñar, a la profesión docente. Voy a identificarme, a hacer propio ese “ser docente”, sin cuestionarlo demasiado. La respuesta, anticipo, pivotea entre la vocación y la profesión.

El trayecto iniciado indica que el camino que he recorrido para ser docente no fue lineal. En verdad, no podría precisar el momento exacto en que decidí ser docente. Cuando era chica y volvía de la escuela jugaba en mi casa a ser docente, jugaba escribiendo con tizas las puertas del placard de madera de la pieza. Me llamaban mucho la atención los pizarrones. Sin embargo, mientras iba a la primaria y jugaba con mis puertas-pizarrones ni se asomaba la idea de ser maestra cuando fuera grande. En ese momento quería ser arqueóloga y descubrir tesoros: antigüedades de pueblos y civilizaciones de antaño, piedras preciosas, por qué no algún hueso de dinosaurio; en fin: quería descubrir algo importante. Luego, algo me llevó hacia la Psicología. Algo se conmovió en mí y me hizo modificar mis predilecciones. De “Naturales” en la primaria a “Sociales” en la secundaria. Conocer la historia antigua me hizo interesarme por temas sociales, por cómo vivían esas personas, por

las creencias que tenían. De manera que tampoco el camino hacia la Psicología fue lineal (para estas alturas quien lea se habrá dado cuenta de que soy profesora de Psicología).

Ya en mi adolescencia había decidido que quería ser Psicóloga, pero, aun así, tenía otros intereses y carreras en mente: Periodismo, Letras, Cine. Siempre supe qué me gustaba, el problema era que me gustaban muchas cosas y no sabía por dónde comenzar. Ahí se jugaron mis ideales, los estereotipos sociales, los mandatos familiares. Aunque sobre este punto debo decir que mi mamá jamás me dijo estudiá esto o aquello o “¿Te parece Psicología? ¡Están todos locos los psicólogos!”. Más adelante hablaré sobre los mandatos familiares/sociales, pero en otro sentido. Sí debo decir que tuve la suerte de nacer en una familia que valora los estudios y, por ello, jamás me cuestioné el estudiar. No estudiar no era una opción. Y trabajar, luego de la secundaria, no era un apremio efectivo sino una lucha personal por mi autonomía.

Pero volvamos (aunque tan lejos no nos fuimos): además de estas carreras que me convocaban, cuando era chiquita, chiquita y estaba en el “jardín de infantes” había un piano que me parecía gigante, gigante y acaparaba toda mi atención. Sin embargo, no me animaba a tocarlo (acá no puedo dejar de decir, al pasar, que en esa imposibilidad habría algo de lo institucional hecho carne. Mi primo, un año menor y siempre transgresor, no se privaba de pasar y tocarlo).

Así fue como le insistí a mi mamá que me llevase a clases de piano. Recién a los ocho años comencé en un instituto cerca del trabajo de mi mamá. Yo sabía que ahí daban clases de piano porque siempre, para fin de año, armaban un pesebre lleno de diminutos animalitos en el salón de clases cuyas ventanas daban a la vereda. De modo que esos diminutos animalitos me llamaban la atención y me paraba a verlos y al lado de ellos se erigía, siempre imponente, un piano de estudio. Luego de varias averiguaciones, en febrero de 1999 comencé en ese instituto a estudiar piano. Aún conservo aquel primer cuaderno pentagramado “Rivadavia” con mis primeras claves de sol, corregidas por mí unos años después.

Cuando fui más grande, la profesora de piano me encargaba tomarles

lección a estudiantes iniciales. Pero, aún en ese momento, a mis 13-14 años, no me veía como docente. Quería ser escritora o periodista o psicóloga, o primero psicóloga y después escritora y publicar novelas de profundos dramas humanos.

No, no fui escritora ni periodista. Aunque esos intereses latentes me llevaron a ser ayudante alumna en la cátedra de Lingüística general, de la Facultad de Psicología, obvio que en la UNLP. Salvo la profe particular de piano, siempre estudié en instituciones públicas, aun cuando mis dos amigas de la EGB 3 se organizaron para estudiar en un polimodal privado y católico y mi abuela se ofreció a pagarme la cuota, decidí ir a una escuela pública, aunque no conociera a nadie, pero sosteniendo mis convicciones.

Aún recuerdo mis ideas respecto de la escuela privada, algunas cargadas de prejuicios y otras de incipientes reflexiones: va gente cheta y superficial o gente que no tiene mucho dinero, pero quiere aparentar, que cree que esa escuela es mejor porque va gente con plata o porque “no te dejan repetir”, “no hay burros”.

Eran varias las cosas que no me gustaban de las escuelas privadas, entre ellas el uniforme con pollera para las chicas y el pantalón para los chicos. ¿Por qué las chicas no podríamos llevar pantalón a la escuela si todos los días, en mi cotidianidad, usaba pantalón?, ¿Por qué tenía que “cagarme de frío” con la pollera en invierno y los chicos de pantalón?, ¿Por qué tenía que usar pollera los días que estaba indispueta, con lo incómodo que me resultaba en aquel momento?

Además del uniforme, otro punto que me hacía ruido era la educación religiosa. Tomé la comunión a los trece como parte de algo “que había que hacer”, como un rito social más, en serie con la fiesta de quince y el casamiento, y tan solo un año después comencé a cuestionar mi fe. A partir de entonces puedo declararme atea. También feminista y vegetariana en transición al veganismo.

Entonces, hasta mi adolescencia, la docencia no era más que un juego. Recién cuando los ansiados y sobrevalorados dieciocho se venían acercando empezó a aparecer la idea del Profesorado en Letras (que unía

la literatura y la escritura con un costado inexplorado de la docencia: un trabajo).

Este costado de trabajo, del docente como un trabajador, estuvo velado por mucho tiempo. Y aquí es donde entran los mandatos familiares. El estudio no estaba cuestionado pero la docencia no aparecía como opción. Había profesiones y profesiones. Y había maestras y maestras. “Maestras eran las de antes”, comenta mi abuela cuando recuerda con aprecio su maestra de primaria. Había, también, maestras y profesores. Profesores de una secundaria, que “no era la primaria”. Profesores de una universidad, que “no era la secundaria”.

Entonces, al comenzar el polimodal, cuando la Psicología me interesaba y escribir ocupaba cada vez más tiempo de mi tiempo libre, me anoté en una escuela que quedaba un poco lejos de casa, pero cerca del conservatorio en el cual me había inscripto y esperaba salir sorteada. Y así fue.

El plan era perfecto. Para mis dieciocho estaría en primer año de la tecnicatura en instrumento y de psico. Y, además, me buscaría un trabajo de medio tiempo y con una amiga nos iríamos a vivir juntas.

El plan fracasó rotundamente. Para mis dieciocho no había empezado la tecnicatura en instrumento; psico me llevó tanto tiempo que, por más que seguía estudiando en el conservatorio, cada vez tocaba menos el piano; y del trabajo de medio tiempo e irme a convivir con una amiga en un pequeño departamento ¡ni hablar! Pero algo trabajé. A los dieciocho reales conseguí mis primeras dos alumnas de piano. Así fue como le comencé a tomar el gusto a esto de “dar” clases. No fueron ni son tan redituables económicamente como sí lo fueron y lo son en experiencia. Pretendí “dar” clases de Psicología antes de terminar la carrera, pero recién después de graduarme fui a un acto público, sin éxito, debo decir con tristeza.

Un antes y un después fue cursar Fundamentos de la educación con Patricia Redondo. Salía de sus clases siempre pensante. A partir de ese momento empecé a sistematizar la búsqueda de alumnos de piano, tomar notas luego de cada clase y avanzar con las materias del Profesorado

de Psicología, a tal punto que en un momento dudé de seguir en la licenciatura. Por suerte no lo hice.

La cantidad de materias diferentes entre la licenciatura y el profesorado eran muy pocas. Al principio primó la licenciatura, el ejercicio de la profesión liberal, aunque ya estaba la idea del profesorado. Primero, como salida laboral, complemento de la licenciatura; luego, en sí misma, una profesión llena de interrogantes y desafíos.

Así me encontró el 10 de diciembre de 2015, día en que, finalmente, rendí la última materia del profesorado: Planificación didáctica y prácticas del profesorado. Cursada en la que pude repensar aquellas preguntas abiertas en fundamentos de la educación, ahora confrontada con la experiencia docente, con las tareas de planificar, de llevar a cabo y de evaluar esas clases, evaluar en sentido amplio, de realizar narrativas que reflexionasen sobre lo acontecido, sobre la particular dinámica institucional, sobre los avatares de la profesión. También así me encontró, a principios de 2016, mi primera suplencia, nada más ni nada menos que en mi casa de estudios. Y así me encuentran actualmente mis suplencias, a casi tres horas de casa, de Salud y adolescencia.

Sospecho que en el fondo no me convocó a la docencia el mero hecho de tener un trabajo, en el fondo sabía que “dar” clases era algo más que “dar clases”. Por eso me encuentro nuevamente en la búsqueda del tesoro, pero esta vez no se trata de los huesos de los dinosaurios, sino de otras prácticas pedagógicas, otras relaciones pedagógicas que rescaten el tesoro de enseñar y de aprender con otros: otros, otras, otras, que son diversos, complejos, singulares. Y, fundamentalmente, rescatar siempre la posibilidad de lo educativo.

El empujón de Christian

Graciela Bravo

En mi adolescencia, junto a mis compañeros del Centro de Estudiantes, se nos ocurrió generar un espacio de apoyo escolar, abordado desde la CONTENCIÓN-COMPRENSIÓN. Soñábamos en voz alta sobre cuánto podríamos aprender juntos. A contraturno, en un espacio cedido, proyectábamos un mundo de posibilidades, también organizábamos meriendas y actividades recreativas. Concurría una considerable cantidad de niños y de lo más diversos, entre ellos sobresalía un grupo integrado por tres o cuatro, que iban por la merienda o porque sus padres así lo exigían. Su comportamiento era todo un tema para nuestra escasa experiencia y, por otra parte, un gran obstáculo para desarrollar las actividades que planificábamos. Entre estos últimos había alguien que parecía liderar el caos, al que le iba imprimiendo distintos grados de intensidad. Su nombre era Christian. Irrumpieron, entonces, nuestras primeras dificultades: se tornaba a veces inmanejable, lo que nos llevaba a la disyuntiva de excluirlo, con todo lo que ello representaba: llenarnos de contradicciones o navegar en el caos. Estábamos imposibilitados de llevar adelante cualquier planificación y/o desarrollar contenidos con el resto. Ensayamos todo tipo de estrategias.

Nos llevó interminables discusiones tomar una decisión que fuera “justa” para todos. Finalmente, decidimos acercarnos a hablar con su familia y, cómo creía que merecía una oportunidad, me ofrecí a hacerlo. Entonces, luego de finalizada la clase, fui con Christian hasta su casa. Una vez allí, todo cobró sentido: me encontré con un mundo de adversidades. Conocí a su mamá, una mujer mayor, que había sufrido todo tipo de

sufrimientos desde niña (abuso infantil, maltrato psico-físico, hambre), abandonada recientemente por su última pareja, un hombre alcohólico, golpeador, y, como si todo esto fuera poco: analfabeta. Su relato me desgarró el alma; ella hacía lo que podía con lo que tenía. Christian era el más pequeño de cinco hermanos. Tenía doce años y estaba en quinto grado. Después de escuchar su historia, pude entender; se produjo una empatía inmediata entre nosotras.

Cuando compartí con mis compañeros la experiencia, tratamos de pensar juntos una salida que contribuyera a una solución o, al menos, a un paliativo. Finalmente, creímos conveniente acercarnos a la escuela, con el consentimiento de la mamá. Ella, durante nuestro encuentro, me comentó que la habían citado en varias oportunidades, pero que no se sentía a la altura de las circunstancias, se sentía “poca cosa” y, por vergüenza, nunca había ido. Debido a esto, Christian estaba muy enojado con ella porque sentía que no lo quería y en la escuela se burlaban de él. El personal que integraba el equipo de orientación escolar, al comienzo, no facilitó nuestra intervención, se mostró reticente: todo parecía indicar que estaba condenado a la marginalidad. Debido a nuestra insistencia y a que comenzaron a visibilizarse pequeños cambios, casi imperceptibles (y, a la vez, inmensos para nosotros), logramos consolidar una red muy provechosa para todos. Christian fue cambiando paulatinamente de actitud: se sintió valorado y eso impactó tan positivamente en él que terminó siendo un colaborador del equipo. Ahora coordinaba actividades con sus compañeros, compartía juegos, regulaba los excesos en la conducta de sus pares. Encontró en ese espacio una oportunidad que lo fortaleció y le permitió creer que otro destino era posible: ya no estaba sentenciado al fracaso, ahora podía elegir. Luego de dos años juntos, terminó con éxito su educación primaria. Fue muy conmovedor para nosotros porque estábamos ante otro chico, que era, ya a esa altura, un poco “nuestro”. Todos apostamos porque creímos y, lo más importante: él también creyó. Aceptó que disponía de posibilidades “sin fronteras”. Con él experimentamos que “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción”. (Freire, 1997,:47)

Un par de años después, ya en la Facultad de Psicología, me crucé en la calle con un muchacho que muy cariñosamente me dijo: “Hola señor, ¿Se acuerda de mí?”. Y nos fundimos en un interminable abrazo. ¿Cómo olvidarlo, si me marcó para siempre? Caminamos juntos un par de cuadras. Me contó que estaba de novio y planeaba formar una familia, que su mamá cosía (en su casa) para un taller, que él trabajaba haciendo changas en la construcción y estudiaba de noche. Me invadió una felicidad indescriptible.

Cuando nos despedimos, acudió a mí un recuerdo de mi infancia, de la señorita Gladys, mi maestra de quinto grado, quien, al finalizar el año, me había obsequiado un libro con una dedicatoria que me marcó poderosamente: “Sigue tus sueños, pequeña maravilla, que lo que desees con el corazón se hará realidad”.

Claramente estas dos vivencias, por separado, me impactaron tanto que me empujaron a transitar la docencia como profesión. La primera, en mi infancia, quedó latente y, más tarde, fue resignificada por Christian, mi pequeño “gran” Christian.

Por esos cientos de Christian anónimos, invisibilizados, estigmatizados y por esas tantas Gladys que “ilusionan” diariamente a sus niños con su noble compromiso de enseñar, estoy comprometida a dar lo mejor de mí para, alguna vez, poder escribir a algún alumno: Sigue tus sueños, pequeña maravilla... .

Bibliografía

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI Trabajo original publicado en 1996.

Qué significa ser docente en tiempos de disputa

Jaime Lasa

Corría la primavera del 2016. Estaba realizando prácticas docentes con estudiantes de turno noche de un colegio público céntrico de la ciudad de La Plata. Al ser céntrico, recibía jóvenes de las periferias platenses, ya que todos los colectivos te dejan a dos cuadras. Los propios directivos la apodaban “escuela shopping”. Esto por dos razones: los estudiantes aprovechaban para ir al centro y “escapar” de sus barrios, por un lado, y, por otro, los gobiernos y empresas deseaban con fulgor poner en pie negocios de ropa y demás, en lugar de una “poco redituable” escuela.

Los estudiantes promediaban los 18 años. Los había de 16 y había alguna compañera de 25 o 27 años. Ahora que recuerdo había una mujer mayor de 35. Todos jóvenes. Un grupo hermoso: participativo, interesado, despierto. Transitaban el último año de la secundaria y soñaban con el título: algunos querían ser policías, otros estudiar y, las más grandes, seguir como venían, pero con el importantísimo logro de finalizar el secundario. Ese papel que separa como un abismo a la sociedad.

La materia que practicaba era Comunicación y Medios, y habíamos agarrado un plan pasado de moda al que le quisimos incorporar cuestiones más cercanas a la juventud del nuevo siglo, de la cual formo parte. Propusimos, con mi pareja de prácticas, abordar redes sociales,

formatos digitales, telefonía celular, además de los clásicos: tv, radio y diarios.

Lo primero que sentí con este grupo fue pertenencia, después respeto e interés. Los debates que se daban me hacían considerarlos sabios. Reflejaban un entendimiento y no solo eso, un compartir. Manejábamos un código similar y la voz circulaba respetuosa, no sin algunas asperezas e interrupciones ocasionales. Eran jodones, pero sus bromas no se corrían de nuestros temas a tratar. A mí esto me resultaba asombroso.

De esta experiencia, muchas cosas son objeto de reflexión y me quiero detener un poco. Las clases son un corte en el tiempo. Un momento en una línea o espiral de tiempo que cuando se recupera nos remite irremediamente a una situación, a un contexto, a un clima, a una estación, a una política y una economía de tal o cual tipo, a una farándula, a un estreno, a una noticia. Me acuerdo que era octubre por el paro de mujeres, me acuerdo que era primavera porque iba de camisa (pero no de cortos, aprendí a tiempo que están prohibidos para los docentes). Me acuerdo que gobernaba Macri, por los paros que atravesaba el sistema educativo. Recuerdo que había muerto “Pocho la Pantera” porque un estudiante me lo dijo. Bueno, fue hace un año, menos en realidad. Pero no deja de ser cierto que una clase es un momento en el tiempo que se agarra y se tiñe de su entorno general, pero que no deja de ser una historia propia y singular como todas las que pasan en todos los salones y todas las casas, negocios, hospitales, fábricas y veredas, en esa “doble dialéctica” del pedagogo argentino Ricardo Nassif. Y cuánta historia uno gana en un aula con veinte personas construyendo saber a risas y seriedades.

La disputa coyuntural, del momento, que involucraba nuestro oficio era concreta: pleno octubre y la escuela en paro de auxiliares, de docentes, incluso de colectivos de línea. Los docentes y alumnos malabareando entre jornadas que sí y jornadas que no, luchando y perdiendo momentos de clase, teniendo clase y pensando en la lucha que se daba. Creo que si se pregunta cuál es más imprescindible, la respuesta no puede ser otra que ambas.

Pero hay una disputa más profunda, más general que trasciende épocas y las atraviesa transversalmente, que se mete en cada resquicio donde todavía no hemos podido cuestionarlo todo y se nutre de sentidos comunes cargados de desconocimientos o, mejor, de ausencia de preguntas. Y acá la escuela, que no es lo que debería ser: un espacio de reflexión de la vida. Esa frase tan corta es más honda que muchos pozos ciegos y tiene un potencial cargado de futuro para todas las nuevas generaciones formadoras de sujetos.

Y esta fue la disputa de la que fui parte con este grupo hermoso que todos los martes me sorprendía para bien.

Un martes tuvimos clase sobre comunicación alternativa, sobre medios de comunicación contrahegemónicos que disputan el sentido de la transmisión masiva de símbolos por parte de grupos acaudalados y minoritarios contra un pueblo masa. Medios alternativos que proponen otra forma de hacer, de considerar, de nombrar y de masificar. Que ponen en otro lugar al receptor y le dan otro carácter: cuestionador, activo, social, emergente, combativo.

Daba yo un ejemplo de un medio alternativo que rompió el piso de lo marginal y escaló posiciones hasta interpelar a las masas, a jugar en primera, como quien dice. Estoy hablando de la red de noticias ERBOL en Bolivia, radio que violó la ley histórica de la colonización mental y cultural y salió a hacer lo que nunca o casi nunca se había hecho: hablar el mismo idioma que gran parte de la población, el AYMARA.

En tan maravilloso proceso estábamos, cuando un estudiante lanzó: “Si está tan piola, que se vayan a Bolivia en vez de robar trabajo acá”. Lo dijo así, sin pelos en la lengua, sin considerar siglos de historia atravesada por sangre y guerras. Y yo podría haberle preguntado por sus conocidos bolivianos, por qué diferencia daba el lugar en que su madre lo había parido, por quién decidía a quien emplear, si los empleados o los empleadores. Le podría haber preguntado por la situación de un pueblo que llevaba casi un siglo escuchando una radio en otro idioma, viendo en una televisión gente de otro color hablando otra lengua, leyendo otras letras a las de sus ancestros en los diarios. Podría haber preguntado qué

justicia era aquella que te forzaba a quedarte entre límites imaginarios puestos a fuerza roja de sangre y a fuerza negra de pólvora derramadas. Y tanto más. Pero no. Callé.

El sentido común me abofeteó y se plantó en el aula con pie de plomo manifestándose como el más común de los sentidos y mi idea de la clase como la reflexión y el momento como producto del pasado y productor del futuro se evaporaron, se quedaron sin patas. Habló alguien más, molesto por su comentario y preguntando sobre la radio, y seguimos hablando de ERBOL. Bruno no volvió a decir lo que dijo y la clase siguió bien, como me tenían acostumbrado.

Pero yo perdí esa batalla: no problematicé ni reflexioné luego, ni preparé una clase acorde a tal gravedad. Y tal vez hoy Bruno culpe a su vecino por los males que llueven a causa de los que están arriba hace siglos. Y su vecino se sienta ajeno en una tierra en la que trabaja de sol a sol y vive de lunes a lunes.

La profesión que se hace

Julieta Guerrero

Nunca quise ser docente y, por lo tanto, siempre me negué a anotarme en materias que tenían que ver con la educación, por más que muchos compañeros me hayan empujado a hacerlo. Sin embargo, luego de haber terminado la Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Periodismo, y después de un sinnúmero de intentos fallidos por encontrar trabajo, finalmente me convencieron de “ampliar mis espectros”. Pensé que tomar solo un par de horas, como para tener algo seguro, con obra social, vacaciones pagas y un sueldo fijo, no me haría mal. Después de todo, solo eran nueve materias más, las cuales elegí por horarios, no me fijé en los docentes, ni siquiera en su descripción.

Pasaron las cursadas, y muy de a poco la carrera fue captando mi interés. No voy a caer en la idea romántica de la vocación docente, ni en que las palabras de unos buenos profesores cambiaron mi vida, sembrando en mí el deseo transformador de una educación popular. Pero sí debo admitir que cambiaron un par de prejuicios que acarrea en mi historia como hija de docente.

Hace poco leí una entrevista a una chica del Instituto de Formación Docente N° 9, quien se oponía a la visión de alguna de sus compañeras y se plantaba como opositora a la idea de que el docente debe tener vocación. “Ser docente no se nace, se hace”, dijo. Y con ella me sentí un

poco menos mal, al decir que nunca había querido enseñar.

Al inicio de las cursadas fue famoso el caso de una docente que aprobó a una niña que “no sabía nada”. Por supuesto que esta nena sí sabía algo, sabía de su trabajo y de su pueblo, pero no sabía nada de la lección que la docente debía tomarle. Ante esto, esta docente le pidió que escribiera acerca de lo que sabía, y de esta forma la niña aprobó, sin haber cumplido con los saberes preestablecidos en la currícula. Obviamente esto generó un debate interminable en donde unos la felicitaban y otros, horrorizados, la desprestigiaban. Personalmente creo que esta docente no cumplió con su deber como educadora, porque sí, esta profesión tiene un deber, como lo tiene cualquier otra, y tiene que cumplirse, y si no logramos hacerlo, ¿cuál es el sentido? Si un arquitecto no puede diseñar o si un abogado no puede defender a un acusado, no sirven. Entonces, si un docente, en un año de trabajo, no consigue enseñarle nada a su alumno, ¿cuál es el triunfo? Algo falla, y no puede ser que esto haya salido a la luz hacia el fin del año escolar. El docente necesita reconocer al alumno para saber cómo interpelarlo ¿Por qué esa alumna no aprendió nada?, ¿No dio señales a lo largo de los tres trimestres?, ¿No se dio cuenta esa mujer de que no la estaba interpellando?, ¿No se dio cuenta de que su estrategia, que podía servir para unos, para esta chica no funcionaba?

Esto no significa que la docente tenga que enseñarle el 100% de los contenidos, pero sí algo. El horizonte político que se plantea al inicio de una cursada, o sus objetivos, pueden modificarse durante transcurso de la misma. Pero no lograr interpelar de ninguna forma y no lograr que el alumno asimile un mínimo del contenido en todo el año ¿es motivo de festejo o conmemoración?

Como futura docente creo tener la responsabilidad de enseñarle algo a estos sujetos. Me sería inconcebible que salieran de mi aula sin haber conocido algo nuevo, sin que hayan experimentado cosas que no conocían. Pretendo enseñarles, además de a ser sujetos pensantes y con capacidad de comprensión -como el “sagrado estatuto” docente establece- algo más de lo que las redes sociales, la televisión, internet o cualquiera de las nuevas tecnologías pueda otorgarles. Intentaré dar

lugar a sus opiniones, pero siempre recordando que en el lugar en el que se encuentran no son más que eso, opiniones, no una verdad absoluta.

Guste o no, el docente tiene una responsabilidad para con la sociedad. El pueblo ignorante es fácil de manipular, la educación es el pilar de la democracia y el conocimiento es poder. Con estas tres frases se denota el valor que esta profesión debería expresar en nuestras sociedades, cosa que, lamentablemente, no se tiene muy presente. No me creo heroína por estudiar un profesorado, más sabiendo mis intenciones iniciales, pero sí comprendo que, al tomar esta decisión, debo aceptar esta responsabilidad. El hecho de que no tenga esa “vocación” o de no ser profesora por gusto no significa que sea una mala educadora y que no le dedique mi tiempo y mis ganas. Así como elegí mi carrera de periodista y mi deber como tal es informar, es también mi deber, como docente, el interpelar al alumno para educarlo y darle ese poder, esa capacidad para poder llevar adelante sus derechos como ciudadano.

Remándola en el dulce de leche

Santiago Alejandro Leroy

Un día, estando en clase y luego de escuchar a mis alumnos hablar, describiendo a mis demás colegas docentes, desde su oficio de ser alumnos, me vinieron ciertos recuerdos e ideas que interpelaron mi pensar y me llevaron a escribir lo siguiente sobre esta vida docente llena de transversales y puertas por abrir.

¡Cuando era estudiante había docentes que enseñaban muy bien y contagiaban las ganas de aprender, y otros, no!

En principio, todo nace en la imposibilidad que vi, en algunos de mis docentes, de enseñar contenidos y actitudes -más acordes a la naturaleza social del sujeto de aprendizaje- y que se sentían más seguros en un modelo de enseñanza más tradicional (rol del docente tradicional). Quería hallar maneras más fáciles para que la gente aprendiese, y para ello debería formarme, acceder a una formación docente inicial (rol del docente ejemplar). Me di cuenta de que había que tener cierta flexibilidad, construir/desconstruir modelos, dinamizar miradas, movilizar esquemas y paradigmas, para aprehender un camino y una profesión y que, luego de obtener un título, tendría solamente un cúmulo de conocimientos /estrategias / recursos provisionales, que serían interpelados por un sujeto cultural /social complejo. Y, aun sabiendo que la realidad sería acaso diferente, y más vale otra, plantearme la tarea de entender los códigos que manejaba cualquier chico, joven o adulto, para crear un acercamiento cultural, desde donde

partir o andamiar aprendizajes posibles. Por ello se me ocurrió repensar tres posicionamientos, más pertinentes, por los que pasé en estos años:

- Inicialmente me sentía como un “peón de ajedrez”, ya que es el que hace la apertura de la jugada (peón blanco) y está en la línea de batalla, mueve de costado para comer la pieza rival, a veces avanza (de a un paso), otra es devorado por el sistema, retroceder no podría (aunque habría quienes pensarían que el docente puede/debería volver sobre sus pasos, no solo sería un docente cercado) y busca llegar a la meta o sea el aprendizaje del alumno. También la elección de esta pieza tan particular se debe a una interna disposición de horizontalidad, versus la que encarnaría el ser un rey: de una clara relación más tradicional y verticalista, donde el tablero representaría al sistema educativo. Ciertamente podría pensarse si, algún día, el peón podría poner en jaque al rey.

- También podría recurrir a la figura o metáfora de un docente como un “pescador”, ya que, si bien están los que pescan de flote y los que lo hacen en profundidad, analizando el caudal, las corrientes, el clima (y otras variables), todos son gente que sabe bien su oficio. Lo importante no es solo seleccionar bien el sebo para determinada pieza (mosca u otro), plomada, el tipo de caña o rill, sino la técnica, la paciencia. Y aquí, a partir de estas dos virtudes nombradas de los experimentados en este arte (símil la educación), se da/arroja una cierta cantidad de línea para que el pez se lo robe; luego se enrolla para traerlo suavemente y que no se escape/zafe del anzuelo, para volver a dejar que “robe” línea, así que, tras volver a tirar para alejarse y escapar, se logra que esta criatura del agua se canse y, finalmente, sea traído hacia el pescador, para extraerlo del agua.

- En un tercer posicionamiento podría sugerir al docente como un “sembrador/agricultor”, ya que, independientemente de cómo sea la siembra del futuro cultivo, “al voleo” o para hacer “plantines para trasplante”, se debe seleccionar la semilla adecuada, según la estación, la ubicación geográfica, las condiciones ambientales, etc. En este sentido, a ese suelo o humus se lo debe enriquecer y abonar (con conocimiento) con mucha dedicación y cierto amor (o amorosidad), estableciendo casi

un vínculo simbiótico. También cuando se plantan ciertas especies debe tenerse en cuenta la población o distribución en el espacio, y que se deben hacer hileras con especies intercaladas de mayor y menor tamaño (para que se protejan y no compitan); además es conveniente, para evitar los ataques de las plagas, colocar plantines de aromáticas. Ahí está una relación entre conocimientos más superficiales y profundos, la cuestión de la profundidad y su alcance, los más significativos, los más relevantes para construir ese edificio de conocimientos (como saberes básicos o llaves inglesas). También se debe tener en cuenta la paciencia, el tiempo de espera, para obtener un elemento terminado lo más orgánicamente posible, a la vez que meditar (en el caso de que alguna plantita no llegué a término) acerca del tiempo de su desarrollo, aportando experiencia y sabiduría para que el producto arribe a un óptimo final.

Ese docente que, en el salón, se encuentra frente a diferentes sujetos de aprendizaje, debe considerar al aula como una gran huerta, donde se cultivan semillas o plantines que deberán echar raíces, porque el consumidor –el Estado que actúa a través del dispositivo escuela y que está validado por el colectivo social- reclamará dichos productos en pos de satisfacer sus demandas de alimentación, exigiendo al agricultor/docente la máxima excelencia de terminación del producto, convirtiendo a este en un forzado alquimista que calcula rindes, calidades, tiempo de obtención y ciclos (seriando y mecanizando la producción de grandes volúmenes), y hasta exprimiendo su capacidad de trabajo por jornadas extendidas, sobreexplotando sus recursos: suelo (sometidos a innovaciones y recetas pedagógicas-modélicas) y semillas-plantines (saberes-conocimientos, forma adecuada y criterios de selección para su uso y significatividad para que no perezcan).

Repensar mis prácticas implicó repensar los tres posicionamientos mencionados, y esta reflexión me llevó a ser el docente que hoy soy.

En fin, existen diferentes enfoques y teorías que, necesariamente, deben entrelazarse con la práctica, una práctica sumamente social, ya que tratamos con personas, seres humanos. Y con el tiempo, agudizando nuestros sentidos, deberemos ir buscando otros caminos, otras llaves, otras puertas que nos lleven, junto con nuestros alumnos, hacia nuevos conocimientos y aprendizajes.

La Fiesta

Marcela Logran

Hace meses, y por causalidad, leí, en una de las redes sociales, que se realizaba un encuentro de docentes narradores de autobiografías en la UNAJ, para la preparación previa al Encuentro Nacional, en Casilda, Santa fe. El encuentro convocaba a la resistencia frente a las políticas hegemónicas actuales.

Eso era lo que estaba buscando: un espacio de expresión, resistencia y lucha. Toda la vivencia y realidad escolar en tiempos conservadores exige ser visibilizada, ser narrada y escuchada. Me era urgente un espacio que me permitiera aunar con otros el sentimiento de enojo, bronca y desaliento.

Llegué tarde a la posibilidad de los encuentros en Florencio Varela. Los perdí. Entonces, comencé una búsqueda minuciosa. Empecé a leer artículos sobre narrativas docentes para reconocer nombres y buscar direcciones de e-mails donde poder hallar contactos para la información.

Ahora a la distancia reconozco que sufrí algunos desencantos en el camino. Desánimo que venía de la urgente necesidad de tener un espacio que me situara en la discusión de la ampliación de derechos y la soberanía de nuestras decisiones. En ese momento pensé que, por ser docentes escribientes, no eran muy comunicativos. Ni un sí ni un no.

Y la vida siguió. No voy a contar lo que significa transitar el mundo docente en el año 2018. Basta decir que el desánimo y el dolor se volvían sombras abrumadoras sobre nuestro quehacer profesional, sentimientos

atravesados por una labor con estudiantes que vivencian las violencias de un estado ahora nuevamente ausente.

Y, entonces, apareció Pamela socializando un encuentro en la Universidad de la Plata por las redes. El corazón me saltaba del pecho. Ahí estaba lo que estaba buscando.

El primer día, en el aula magna de la universidad, expresé mi necesidad de un espacio de lucha y, entonces, leímos nuestros primeros textos. Éramos pocos, pero sabíamos qué queríamos, porque ese espacio tenía un valor en sí mismo, era un espacio atesorado. Las razones por las que estábamos ahí eran de lo más variadas, seguramente habían sido causadas por el azar o el destino.

Me llevé de ese día la pregunta de qué es ser un buen docente y palabras sonoras que hablaban de dudas de estudiantes y de experiencias de docentes en diversos espacios y unidades curriculares. Era un todo desde la diversidad. Y sin querer, desde ese momento, fuimos siendo un todo, a partir de unos. De unos otros distintos de mí que encerraban un mundo que queríamos querer. No solo nos oímos, sino que nos escuchamos amorosamente.

Irnos al mediodía, dejaba un sentimiento de alegría y fuerza. Daba ganas de volver puesto que no era una cursada en el sentido estricto del término, realmente era un encuentro.

Volví a casa, necesitaba redefinir ese espacio ¿Por qué la necesidad de aunar voces que emitieran broncas se había convertido en un lugar para la fiesta?

Galeano me dio esa respuesta

“Estaba suave el sol, el aire limpio y el cielo sin nubes. Hundida en la arena, humeaba la olla de barro. En el camino de la mar a la boca, los camarones pasaban por las manos de Zé Fernando, maestro de ceremonias, que los bañaba en agua bendita de sal y cebollas y ajo.

Había buen vino. Sentados en rueda, los amigos compartíamos el vino y los camarones y la mar que se abría, libre y luminosa, a nuestros pies.

Mientras ocurría, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Ella no iba a terminarse nunca, y nosotros tampoco, porque somos todos mortales hasta el primer beso y el segundo vaso, y eso lo sabe cualquiera, por poco que sepa”

Y, mientras acontecían los encuentros de narrativas en el aula anfiteatrada de la facultad, “esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria”, y las reuniones siguientes confirmaron la fiesta.

Lucas, uno de nuestros narradores habló de colores y de vida y Natalia habló de lucha y Martín de metafísica, y de a poquito la necesidad de bronca se transformó en esperanza y recordé a Freire cuando habla de que el docente tiene la esperanza, porque su labor tiene un compromiso ético de transformación: “Mientras enseñé continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando, intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”

Entonces me di cuenta de “la novedad”: los encuentros de narrativas no me habían dado lo que buscaba, la bronca y el grito, sino que, en palabras de Lucas, me habían dado vida y colores, me habían dado fuerzas, esperanzas y alegría, porque “estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño”. Era nuestro porque así lo decidimos, donde el futuro es posible, porque se pueden seguir narrando historias y tejiendo un telar de esperanzas a partir de nuestros múltiples presentes.

Hermano primo

María Alejandra Álvarez

Transcurre el año 2012. Ingreso por primera vez al salón de un 6to año, de la Escuela N° 23, en un lugar remoto de la ciudad de La Plata. Reparo en una alumna que ordena, organiza a sus compañerxs indicando los lugares donde deben sentarse. Corre mesas y sillas con total naturalidad y experiencia. Sus compañerxs obedecen sus mandatos con reverencia y cariño. Entonces yo solo atino a observar. Confío en sus acciones.

Pasados los días me encuentro con Florencia, en el patio, que le está atando los cordones a niños de años inferiores. Otra mañana, en el ingreso a la escuela, la veo llegar de la mano con sus dos pequeños hermanos. Al tiempo, en un recreo, me presenta a Facundo, de 13 años. Me comenta que él es su hermano primo, que está en 5to. año, que ha repetido varias veces porque falta mucho y, además, que es muy burro. Creyendo que Florencia ha cometido un error en su presentación, le advierto que la denominación de ese vínculo no existe, hermano primo; sino más bien primo hermano. Se aleja de mí y me dice: “Seño, vos no entendés nada. Después te explico”. Y, volviéndose hacia mí, me dice, reafirmando: “¡Él es mi hermano primo!”

Al día siguiente se acerca y, de manera confidente, me explica que Facundo es su hermano primo porque su mamá tuvo relaciones sexuales con el hermano de su papá, y que de ello nació Facu. Por eso era su hermano primo.

Quedé paralizada, sin poder responder. Se me dificultaba poder comprender rápidamente tal parentesco, por lo que solo atiné a

responder: “¡ Ahh! Florencia tenía razón: yo no entendía nada”. Pero sí pronto aprecié que esa niña de mirada jubilosa, de sonrisa anhelante y de una gran actitud maternal estaba cumpliendo un rol ausente. Ella evidenciaba lo increíble que tienen los niños: avivadamente se adaptan a cubrir ausencias, a llenar espacios vacíos, a defenderse de fantasmas, a entusiasmar su inocencia hasta el punto de creer y afirmar que existe la consanguinidad hermano primo.

Caminé hasta el patio donde ya había finalizado el recreo, para cumplir con el ritual: formar antes de ingresar al salón. Miré a Florencia para tan solo devolverle una sonrisa cómplice.

Por soñar mucho en la vida

María de los Ángeles Anello

Jamás suelo mirar hacia el pasado, simplemente decido ir hacia adelante.

Mis manitos tiernas y una mente repleta de fantasías. Escuchaba con atención algún cuento que relataba uno de mis hermanos, el mejor de los alumnos y artista de la familia. Él no cumplió ningún deseo de todos los que tenía, pero yo, yo jamás dejo de soñar y perseguir lo que siento. Algunas cosas cuestan más y a otras, a veces, les temo, pero sigo igual con mis miedos porque detrás siempre hay éxitos.

Algunas personas quedan estancadas y como los traumas suelen quedar anclados en un punto del tiempo ya no se podrá salir nunca más hacia los sueños.

Jugando con aquel cuaderno viejo, parada en el gallinero, dando mis primeras clases a todas las gallinas, hablando con los padres de los buenos y malos comportamientos de sus hijos, pasaba horas dando clases, retando al gallo por su continua intervención en el aula; además tenía una oficina justo donde se ponían los huevos. Hablaba con aquel teléfono imaginario que sostenía en mis manos; otras veces realizaba investigaciones que terminaban en saltos hacia el terreno de atrás. Lindero al gallinero, había un galpón de chapa gigante que me daba curiosidad y eso bastaba para querer saber qué había dentro. Busqué a

mi hermano menor, lo convencí de que en aquel lugar había un misterio, un secreto que teníamos que ver. Ambos saltamos, nos escondimos en el pasto alto, escabulléndonos de a poco, con los latidos del corazón acelerados y el miedo de que alguien nos descubriera. El lugar parecía tranquilo y sin obstáculos para llegar a la meta. Le daba las indicaciones precisas con ciertos gestos. Nos ocultamos detrás de una planta de ciruelas. Ya solo faltaba el tramo final hacia el objetivo. Llegamos a la puerta, miramos por dentro de un agujero y por la cerradura, vimos un tractor, varios autos y un par de motos, pero ningún humano dando vueltas.

- ¡Hay que entrar!- le dije.

- ¡No!, ¡no! ¿Y si papá se entera?- respondió Sebastián.

- Papá no se va a enterar ¡Te lo prometo! No tiene cómo hacerlo si guardamos el secreto. ¡Te lo prometo!

Buscamos la forma y levantamos una de las chapas luego de quitarles algunos de los tantos clavos, hasta que ingresamos al galpón. Jugamos, jugamos hasta el anochecer y volvimos cada vez que se iban los mecánicos. Era un deleite aquel lugar. Teníamos juguetes de tamaño real hasta que, un día, Sebastián se acostó en la pieza de papá y habló sonámbulo: le dijo a papá que teníamos un secreto que yo no quería revelar, que, al llegar la tarde y se iba la última persona del galpón de atrás, habíamos encontrado la manera de entrar y quedarnos hasta un rato antes de que él volviera de trabajar, y que mientras que mamá pensaba que estábamos en el gallinero, nos subíamos a un auto y jugábamos a viajar a otra ciudad y que en el tractor cosechábamos maíz. Sentí un sopapo en el medio de la noche, un grito y un zamarreo constante. “¿Qué has hecho?, ¿Acaso te has vuelto loca? Si el vecino se entera que te metés en su taller, voy a tener problemas. ¿Qué estás pensando?, ¿Qué es lo que querés?” Yo solo repetía: “Papito no me pegues más, papito”. Pero, en verdad, poco importaba su paliza, porque yo había disfrutado muchas veces de haber podido jugar a que manejaba. Y sabía, sabía muy bien, cuando miraba a mi padre con compasión, que a mi vida la iba a elegir diferente. ¡Papá no cumplió ningún sueño! Era muy violento. Un día me confesó

que se sentía fracasado, y un poco se desquitaba con nosotros algunos de sus tantos dolores. Yo tenía la sensación de ser adoptada porque no encajé nunca en aquella familia, donde había un dictador y personas sometidas. Seguí jugando en el gallinero a mis dotes de señorita. Fui creciendo tan rápido, que no me di cuenta. Era en una época en que la gente ya no tenía ilusiones a causa de tanta pobreza, pero yo, yo seguía soñando salir de tanto dolor y tristeza. A los doce me dio trabajo mi maestra de 6to. grado, Rosita Muñoz. Me enseñó a planchar y algunas tareas más para poder ayudar en casa con el dinero. Ella fue la mujer que más amaba en mi alma. En mi corazón fue mi madre: me cuidaba, me enseñaba y me había hecho conocer el amor con su dulzura. Era mi mejor amiga ¡Era todo en mi vida! Ella solía leerme, hablarme y, al mirarla a los ojos, sentía que su vida era maravillosa: madre, esposa y la mejor maestra de todas. Eso soñaba para mi vida: mi vida en una familia y en un sitio donde pudiese ser yo misma. Seguí trabajando hasta que se mudó de ciudad, y de Rosita no supe nunca más. Vino a mi vida en el tiempo que debió ser y se fue cuando Dios también así lo quiso; dejó mi corazón latente de esperanzas. La vida siguió y seguí buscando sueños. Un día se me ocurrió que podía ser docente y me anoté en el Instituto 27, de Bolívar. La encargada de la cátedra era Olga. Olga fue la peor de todas. Yo quería aprender y cambiar mi vida y ella no quería enseñarme porque decía que yo soñaba mucho en la vida. Recuerdo tomar mis manos llena de callos y percutidas de tanto trabajar para ganar dinero y ayudar a mi familia y decirme, con su mejor cara de maldita, que el agua y el aceite no se mezclan. “Yo nunca voy a darle un título”, me dijo pero no ignoraba cuánto daño hacía con aquellas palabras venenosas. “No quiero que venga más a clase. No voy a recibirla. Usted no nació para esto: siga limpiando terrenos, busque otra cosa en su vida”. Pero yo solo buscaba mis sueños y ese era el más fuerte de todos. Nunca sabré explicar por qué, pero hay algo en mi ser que estaba vacío y solo se llena tras los pasos de Rosita, pero esta mujer delante de mí decía que no podía serlo, y mi alma palpitaba por mis sueños. En el segundo año ya no tuve más fuerzas, ante tantos desprecios, y dejé aquello inconcluso para siempre. Fui buscando otras metas, persiguiendo otros sueños y logré muchos éxitos y salir de la pobreza; fui creciendo en mi interior

y conocí la grandeza, descubrí que el sentido es vivir la vida como uno sueña, pero por más cosas que tenía, por más títulos que obtenía, seguía teniendo un espacio vacío. Un día me pregunté: “¿Por qué?” Y la respuesta vino de adentro: porque aún no has cumplido aquel sueño, el que querías ser cuando niña. Y volví a buscarlo ya siendo una mujer que no estaba completa. Volví tras aquel sueño que me realiza cada día de mi vida, porque lo que uno quiere ser hay que seguirlo con todas las fuerzas. La angustia desapareció y el vacío también cuando me anoté nuevamente en el Profesorado quince años después, en una ciudad diferente. Es difícil describir lo que siento. Disfruto cada día el regalo de mi vida. Estoy cumpliendo un sueño por soñar mucho en la vida.

Metafísica

¿Qué me llevo del curso de narrativas?

Martín Serrán

Como persona formada en las Ciencias Naturales, con orientación en tafonomía, estoy acostumbrado a entender los hechos o eventos desde una perspectiva histórica, y por “histórica” no me refiero a los períodos históricos, sino a una serie de eventos secuenciales y concatenados.

Recuerdo ese mediodía. Salía de la escuela 54 y me dirigía a la 16, estaba por subir al auto, y apareció Ariel, el director, y me dijo: “Se va a hacer un curso de narrativas en la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata. Es con puntaje ¿Te interesa?” Dije que sí, sin estar muy convencido. “Te agrego a la lista de difusión”, me dijo y se fue.

Viernes y sábados suelen ser bastante complicados en mi vida. Recién el domingo me puse a pensar y dije: “¿Qué hice?, ¿Yo en un curso de narrativas, si siempre fui horrible escribiendo?”. Puede que sea inseguridad, pero tiene su asidero en la realidad: mis peores notas siempre fueron en Lengua y Literatura (ahora Prácticas del Lenguaje). Me sentía jugado: había dicho que sí. ¿Y si me hacen leer? La imagen me llevaba a la infancia y a la adolescencia. Leer en público: experiencias feas si las hay. Recuerdo a Martina, una profe de Lengua que me tenía una paciencia de oro, y su cara que parecía decir: “Lo hace horrible pero trata”. Ella nunca lo dijo, tampoco era necesario porque ya me lo habían dicho antes.

Si hay algo bueno en este año tan complicado de mi vida, es que me sobrecargo de actividades y tengo poco tiempo para pensar. Pero el inconsciente es traicionero: cada tanto recordaba la escritura de mi tesis 512 páginas reescritas innumerables veces. Julieta, mi directora, corregía y recorregía con una paciencia admirable. Recuerdo sus palabras: “Ponele un poco de alma. Es muy frío, técnico y puntal. Dejále un poco a la imaginación”. Ella era arqueóloga, de la UBA, venía de sociales, sabía lo que decía, y yo sabía que si lo decía por algo era. Julieta no solo fue mi directora, era amiga y madre; si había alguien que te alentaba y apoyaba, esa era Julieta.

Y llegó el e-mail, y me anoté. “Eso va a ser duro” -pensé- “Es en Periodismo y hay gente de Letras”.

Pero si hay miseria que no se note. Y como el fin último de la ciencia es prever, me imaginé una serie de posibles respuestas a preguntas probables. Ya era sábado 1:30 de la mañana y yo volvía de la radio ensayando respuestas para no quedar tan mal. Les había avisado a algunos amigos, pero ninguno podía ir. Estaba solo.

Llegó la hora. Había dormido tres horas. Las preguntas llegaron; lo que nunca llegaron fueron esas respuestas altamente ensayadas. No tengo muy presente qué respondí, pero de lo que estoy seguro es que no fue eso que había planificado.

A medida que pasaba el tiempo, me fui relajando, tenía una sensación de confort. Había algo en el ambiente, algo que cambiaba las condiciones del entorno. Era como un refugio, una sensación de fraternidad, de libertad, de expresión, y de comprensión. No sé cómo describirlo, no creo ni estar cerca de poder hacerlo.

Recuerdo que, cada vez que cursé algo los sábados a la mañana, era un esfuerzo sobrehumano, pero esto era distinto: no salía cansado -aún a pesar de dormir pocas horas-, salía revitalizado.

No creo poder encontrar las palabras que lo describan adecuadamente. Me viene a la mente “metafísica”, aquello que está más allá de la física, aquello que la ciencia no pude explicar. Me llevo, entonces, una experiencia metafísica.

En este momento me siento como Ellie Arroway (Judie Foster), la protagonista de la película Contacto, de Carl Sagan. Ella era una astrofísica que buscaba vida inteligente en el espacio. Luego del contacto emprende el viaje y mientras va narrando aquello que ve, dice: “Es bellissimo. No tengo palabras para describir esto. Deberían haber enviado a un poeta”.

Ser docente: ¿Una elección o una revelación?

Mónica Laura Galarza

Esta pregunta, que a simple vista pareciera sencilla y fácil de responder, atrajo a mi mente otros interrogantes como: ¿desde cuándo soy docente?, ¿cuándo comencé a ejercer la docencia?, ¿por qué soy docente?, ¿fue una elección pensada y programada?, ¿en qué momento adquirí conciencia del significado y trascendencia de mi función docente?

Con relación a la primera de las preguntas planteadas, su respuesta no representa dificultad alguna, solo es cuestión de recordar una fecha precisa, un año: el de mi egreso de la carrera docente. Pero, inmediatamente, se me plantea otra inquietud: ¿puedo afirmar con contundencia que a partir de ese momento soy docente? Y la respuesta aparece como evidente: en términos formales sí, pero, por otro lado, ese instante no constituyó el inicio de mi práctica docente. En realidad, inicié mis primeras tareas docentes como maestra particular, siendo adolescente, con los chicos vecinos, algo así como clases de apoyo de Inglés y, a veces, de Literatura y Filosofía. También ayudaba a mis compañeras del colegio secundario a preparar algún examen o una materia que habían desaprobado, y a mis amigos que tenían que rendir Inglés “libre”, y, como yo estudiaba en una academia particular, tenía cierta ventaja. Y pensar que cuando me recibí de profesora de Inglés, en la academia en la que estudié por varios años en mi infancia, decía: “Profesora”, pero yo no me sentía profesora, me sentía más bien como los actores que representan un personaje que les encanta actuar.

Pasaron muchos años para que yo me sintiera merecedora de este título que, a diferencia de otros títulos de grado o postgrado, exige ser revalidado cada vez que cuestionamos o revisamos nuestra propia práctica. Esto último, tal vez, explique por qué no me considero un docente formado, acabado, sino, por el contrario, en constante formación, porque aprender y enseñar constituyen una búsqueda continua e inacabable por hallar respuestas a nuevos desafíos que nos plantea el ejercicio docente. Infatigablemente, durante nuestras travesías abrimos ventanas a nuevos interrogantes que se nos plantean y sus refutaciones, a su vez, nos replantean otras inquietudes ¿Cuáles? Las que nos traza la experiencia, la propia actividad en un mundo variable y desafiante como el actual. Por ello la búsqueda no se acaba, es constante, es permanente, y esta, justamente, es una de mis mayores motivaciones.

Esto último me conduce a retomar otro de los interrogantes que tracé al comienzo, acerca del momento en el que asumí o tomé conciencia de las implicancias de mi rol como docente. Es decir, en qué momento descubrí que se trataba de mucho más que pararse frente a un grupo de personas que escuchaban mi exposición teórica sobre un tema determinado o que recibían mis instrucciones acerca de cómo realizar una determinada actividad o llamar la atención por un problema de conducta a algún alumno.

Hace un par de años atrás me dirigía a dictar mis clases en una Tecnicatura cuando, por cuestiones del azar o del destino si se quiere, me encontré con un exalumno de nivel secundario, que en ese momento se encontraba cursando la carrera de Abogacía en una Universidad privada de la región. Cuando me vio y reconoció, se acercó y me saludó afectuosamente. Yo recordaba su rostro, pero no su nombre, incluso me acordaba de la promoción. Comenzamos una breve pero aleccionadora charla para mí. Me comentó que estaba estudiando Derecho y, ante mi sorpresa, pregunté: “¿Y qué se te dio por estudiar Derecho?”. Y él respondió: “¿Y por qué va a ser profe? Por Usted”. La sorpresa y la emoción me invadieron. Le sonreí, sin saber qué decir y por días reflexioné acerca de la impactante respuesta, mientras me decía a mí misma: “Fijate vos el poder y la magnitud de la responsabilidad

que tenés como docente. Cómo podés dejar tu marca en la vida de otro ser humano, al punto de incidir en la elección de su futuro profesional y de su vida. Y yo que estaba convencida de que se aburrían como ostras conmigo, que la única que la pasaba bien era yo” .

Y tal vez, entonces, responder ahora, a las preguntas acerca de por qué soy docente y si se trató de una decisión programada y pensada, se presentan con cierta obviedad. No considero que haya sido una decisión deliberada tomada en un momento preciso de mi vida, más bien creo que fue una sucesión de situaciones laborales y personales, que me condujeron hasta ese camino, sin imponérmelo como una meta y sin detenerme siquiera a cuestionarme acerca de ello, hasta que en algún punto, me dije a mí misma: “Esta soy yo; esta es la que quiero ser; este es el camino; acá está mi vida y puedo brindar lo mejor de mí misma”.

En resumen, ¿cómo llegué a ser docente?: creo que casi por azar, pero el azar me condujo a recorrer un camino y en algún tramo del trayecto lo elegí, tomé una decisión consciente y razonada de continuarlo con compromiso, responsabilidad y mucha pasión. Y por ello, aun hoy día, continúo eligiendo serlo.

Pero vos no te apures, Señor

Paula Abdala

Te veo ahí, feliz, estrenando tu regalo de Navidad: el pizarrón que tantas veces le pediste a Papá Noel pero que hasta ahora nunca había llegado. Los veo a ellos, sentados en la cama frente a vos. Hasta hace unos minutos fueron solo muñecos de peluches pero decidiste que, de ahora en más, serían tus alumnos. Los ordenaste de menor a mayor y con cara de seriedad, de “señorita”, empezás a llamarlos uno a uno, mientras anotás los presentes en la hoja. Están todos porque, claro, es el primer día de escuela. Te ves nerviosa frente a los “chicos”; sus ojos mirándote te incomodan al principio, pero después, das la mejor de las clases. Te acordás de tus “seños” y pensás en lo que harían ellas y obrás de acuerdo a esos parámetros: explicás de manera pausada, prestando atención a los gestos de tus estudiantes, que te van indicando el grado de comprensión. Frente a una mueca de incertidumbre retomás el tema, hasta que suena el timbre y salen todos corriendo al recreo. Vos, ahora descansás.

Vas a pasar muchos días y tardes de prácticas frente a los improvisados estudiantes, pero con el correr del tiempo, ellos no son los mismos, y vos tampoco. Crecés y con ello las ansías de ser docente, pero de verdad.

Unos años más tarde, cuando ya los osos de peluches dejaron de existir porque los guardaste o los regalaste dejando con ellos tu niñez atrás, el pizarrón sigue ahí. Guardado, intacto.

La adolescencia, el polimodal, las amigas, las salidas, los preconceptos te hacen dudar del camino a elegir cuando llega el momento de escoger tu carrera y por tu cabeza pasan Abogacía y Periodismo. Esta última llega de la mano de un docente de un taller que tenés a contraturno en el colegio. No creés que él sea tan bueno enseñando, pero sabés que algo del mundo del periodismo te llamó la atención.

Tus abuelos, tus viejos, tus amigos y el mundo, te van a decir que con el periodismo “Te vas a cagar de hambre” y que es mejor seguir con Derecho, en donde hay más posibilidades.

En vano hacés un año de esa carrera. Nunca das pie con bola ahí. Los docentes son fríos y distantes como tus compañeros. Pensás que está mal abandonar la carrera por lo que decidís ir a la psicóloga. Una sesión y ¡pum, listo!, la mina te hace dar cuenta de que querés ser periodista y, al año siguiente, lo intentás.

Amás la carrera desde el minuto uno. Es todo tan distinto: la calidad de gente te llama la atención y creés que ese es tu lugar en el mundo.

Con el paso de los años, te cruzás con docentes y compañeros que te hacen volver a sentir como la niñita que eras parada frente a tus osos de peluches. Te hacen entender que la educación tiene que ser inclusiva y te hacen pensar en la importancia de la misma. Empezás a ver a la educación como una herramienta de transformación.

En tercer año de la carrera conocés a Jorge, un tremendo profesor, pero también un tipazo que te da una mano y te deja a cargo de las clases en la ayudantía que arrancaste ese mismo año. Así es que descubrís que eso es lo que te gusta y que es para lo que naciste.

Tu familia, tus amigos (algunos se mantienen, pero la mayoría ya emigró de tu lado) y tu novio ahora te acompañan, te entienden y solo desean verte hacer lo que querés.

Falta. Falta mucho todavía, pero vos no te apures, prestá atención a tu primera clase y fijate que parece que Juampi te está llamando “Seño”.

La firma y la vergüenza

Silvia Marta Rego

Un recuerdo siempre nos llevamos cada año de nuestros alumnos. ¿Cuál de todos ellos para poder contar? Se vienen a mi cabeza miles de momentos, muchos ya ni los recordaba. Mientras mis compañeros narran sus experiencias, de mi mente salen muchas memorias, innumerables. ¡Cuántos personajes y figuras involucradas! Después de tantos años, traigo al presente a María Victoria Montenegro. Transcurría el año 1989, en un pueblo de la provincia de Buenos Aires, y recién me iniciaba en la docencia a instancias del Consejo Escolar que solicitaba profesores para un plan de alfabetización en los barrios más vulnerables. Comencé a recorrer las calles de tierra, ya hechas barro, preguntando los datos de cada uno de los vecinos y completando sus nombres y día de nacimiento. Conocí a dos hermanos que no sabían ni recordaban su fecha de cumpleaños, ni tampoco tenían su documento cerca para fijarse. Así fui transitando el lugar, casita por casita; en una de las viviendas el techo era de chapa y cartón, oscura, solo iluminada por una lámpara que funcionaba a kerosene. El olor a humo del ambiente se mezclaba con la tierra mojada del piso. Podía percibirse un aroma que, incluso años más tarde, siempre volvía a remitirme a ese lugar. En uno de los rincones de la única habitación de la casa se encontraba sentada una mujer de gran tamaño, fuerte, de piel oscura y curtida en contraste con su pelo blanco ceniza. Terminé descubriendo que no tenía tantos años en su haber, sino que era la vida misma la que había pasado sobre ella. Tomé asiento, en silencio, mientras ella me investigaba durante un lapso de tiempo que se me hizo interminable. Comencé a contarle

a qué había venido y qué significa alfabetizar. Cuando le aseguré que iba a lograr leer, su expresión se encendió como un chispazo. Percibí que tenía dos caras en el mismo instante: una exterior, que escondía su sufrimiento de años, y otra, de la que emergía una alegría incontrolada al descubrir que iba a poder escribir, ni más ni menos, su propio nombre. En el primer día de clase, para mi asombro, la mayoría de los alumnos ni siquiera sabían cómo agarrar el lápiz, de qué manera maniobrarlo. En un principio tomé la tiza y comencé a escribir los nombres de todos en el pizarrón. Me observaban azorados, como si todo fuese un acto de magia. Rebeca, Isaura, Juan Carlos, Roberto y María... mi María... Todavía los recuerdo.

María hacía tanto esfuerzo por mirar las letras en aquel pizarrón que advertí que no podía ver. Ahí comenzó mi otra misión: ya no solo tenía que enseñarles las letras que componían sus nombres, sino que debía mejorar su calidad de vida. Mi objetivo primario se volvió mucho más comprometido; además, ahora, debía buscar la atención de un oftalmólogo que atendiera no sólo a María Victoria, sino, también, al resto de sus compañeros. De aquellos quince alumnos, la mitad descubrió, en ese preciso momento, que necesitaba anteojos y que no tenía los recursos económicos como para poder costearlos. Sin embargo, María era la más grave.

Frente a tal adversidad, decidí mantener ante todo mi objetivo de enseñarles, que era mi motivo original. Fue entonces cuando se me ocurrió comenzar a escribir cada letra en enormes dimensiones, en chapas de cartón de 50 centímetros para que pudieran leerlas y que el tamaño de la caligrafía permitiera el aprendizaje. Tracé el nombre y el apellido completo de María. Quedaron 23 letras plasmadas a lo largo de todo el salón, cubriendo toda la extensión de punta a punta. Las chapas rezaban: María Victoria Montenegro. Pasadas algunas semanas, empezaron a animarse, se abrieron conmigo. Un día me dijeron animosos: “Maestra, hoy fui al pueblo y en un cartel, en la ruta, está mi letra, la M. También vi la de la Rosa, y la de el Juan y la de el Roberto”. Así emprendimos el camino de la alfabetización, día a día, descubriendo letra por letra. Mi preocupación persistía en María, que sufría de asma y

diabetes. Durante el invierno escuchaba cómo silbaba su pecho y cómo se agitaba al hablar. Todas las noches pensaba en ellos, si tendrían frío, si pasaban hambre. Terminé tomando la decisión de llevarles mis propias frazadas porque la sola idea de imaginarlos sufriendo me impedía el sueño. Una mañana María tuvo que internarse por sus enfermedades y, frente a su situación de desamparo, recibió la asistencia de una trabajadora social que, luego de los protocolos, le pidió una firma al final del papeleo. Todos sus miedos se materializaron en ese segundo: abrió los ojos grandes y la invadieron los nervios. La profesional, al notar su incomodidad, le preguntó por qué estaba tan preocupada, y ella, incorporándose en la cama, respondió: “Yo sé escribir mi nombre, pero tengo miedo y vergüenza de que me salga mal. ¿Pueden traerme una almohadilla?”. Solicitaba el elemento para plasmar sus huellas dactilares a modo de firma con su dedo pulgar. Al cumplir con su requerimiento María pidió una sola cosa más: “Por favor, que no se entere la maestra”. Pese a mis intentos, María nunca pudo escribir su nombre fuera del aula por la vergüenza y el miedo que le generaba equivocarse en público. En el salón todo cambiaba para ella: siempre que terminaba de escribir su propio nombre, aparecía esa cara de alegría que había visto por primera vez cuando le dije que iba a aprender a escribir. Me queda una inmensa deuda de gratitud a María Victoria Montenegro porque a ella pertenece esta historia.

Historia de un vuelo

Susana de Mier

La primera experiencia docente suele ser planeada o, al menos, esperada, previsible y lógica. Cuando uno habla de azar, de casualidad y de un golpe de suerte para iniciarse en una actividad laboral en el imaginario colectivo aparecen las artes como la actuación y el canto; alguien importante te escucha, te ve y te da la oportunidad de tu vida. Sin embargo, en mi caso, fue de ese modo insólito que la vida me dio un público maravilloso y un escenario formal aunque, las más de las veces, precario. Estuve en el lugar y en el momento justo, con la persona justa que me ayudaría a iniciarme en el dictado de clases.

Hace muchísimo tiempo cursaba una materia en la facultad, que hoy los alumnos dirían aburridísima y que yo percibía como densa. Cada vez que salía a las diez de la mañana, me sentía mal, inquieta e inútil. Pasaba, entonces, por los pasillos y miraba por el ojo de buey la clase del año anterior en la que había aprendido tanto y había sido tan feliz. Cada sábado repetía el mismo ritual: miraba a los alumnos y al profesor a través de un vidriecito y la añoranza me invadía. Una fría mañana, decidí, en un impulso, pasar y en vez de escudriñar, abrir la puerta y entrar. El profesor me reconoció y me saludó cordialmente. Le pedí permiso para quedarme y escuchar la clase. Me contestó que encantado, me dio la bienvenida y les dijo a los estudiantes que era mi primer día, que yo era su ayudante de cátedra. La magia de aquel maravilloso sábado de junio me persigue aún hoy. Será por eso que por esa magia sigo dando clases y recuerdo aquella niñita que miraba por la ventana del Normal hacia la catedral y soñaba. Y me digo: “El sueño se cumplió”.

Hasta acá el cuento, la historia poéticamente contada de mis comienzos en la docencia. En realidad, fueron los contextos, los marcos políticos duros, absurdos con sus imperativos discursos y reglamentos ridículos los que marcarían en los setenta mis cambios de rumbo y mi lejanía del Normal Nacional N° 1, Miss Mary O. Graham. Los militares de turno, en el año 1969, determinaron que ese año se graduasen las últimas maestras normales. Las escuelas normales que otrora fundara Sarmiento, dejarían de dar un título de magisterio al terminar el secundario para dar títulos de Bachiller, perdiéndose así su sustancia, su esencia, su razón de ser y compitiendo, entonces, con los colegios nacionales donde se cursaban los bachilleratos. Recuerdo que, en ese entonces, los militares adujeron que sobraban las maestras, que no había trabajo para tanta cantidad de chicas que terminaban en los normales sus estudios secundarios.

Mi paso por el llamado Departamento de Aplicación del Normal N° 1, donde realicé la primaria, tuvo el sello maravilloso de las practicantes: esas niñas de dieciséis y diecisiete años que las maestras y profesoras de prácticas trataban como mujeres mayores. Las practicantes “se mataban” dando clases, traían materiales, trabajos en papel carbónico, láminas. Recuerdo la que trajo un nido de gorrión; la otra, que trajo una muñeca y una bañera de juguete; la que trajo un cartel inmenso con cuadraditos dibujados para representar el metro cuadrado. Y las practicantes eran lindas, eran jóvenes, eran buenas, estaban cerca de nosotras, estaban de nuestro lado, eran dulces, cariñosas, nos daban besos y abrazos, no tenían la rigidez de nuestras señoritas, que eran tan serias y tan distantes. Y yo quería ser como las practicantes, pero los militares eliminaron el magisterio normal y me fui, di examen de ingreso en el Liceo de la universidad y me fui. No fui Maestra, fui bachiller y el sueño quedó latente esperando despertar.

Curiosamente diez años después de “eliminar” a las maestras normales, en el año 1979 cursaba una materia en la facultad donde solo había que memorizar datos cuantitativos. La materia se llamaba Geografía Económica y, con suerte, me podía tocar explicar algo de algo: siempre había que contestar cuál había sido la producción de maní, de trigo o de cebada o el número de vacas holando-argentinas o las hectáreas

dedicadas a la explotación de quebracho. No había lugar para la reflexión, para la crítica o la opinión. Corrían tiempos crueles. Estos militares fueron más lejos que los otros -sus antecesores- en materia educativa: eliminar un título de maestra es una paparruchada; ahora: contenidos, autores, textos, teorías, palabras, cuentos, canciones, intérpretes, películas, carreras universitarias, cantantes, actores, directores de cine... Nada les alcanza. Todo está prohibido, apenas se puede respirar. Cómo podía quejarme de Geografía, entonces, y sólo porque era tan aburrida. Me refugié en Historia Económica y los sábados a la mañana cobraron sentido: no sólo escuchaba del profesor temas que me interesaban y la opinión de sus alumnos, sino, también, mi voz era escuchada y tenía presencia. Estaba aprendiendo a enseñar, estaba aprendiendo a escuchar y a disfrutar de una clase. Estaba iniciándome en la docencia, pese a todo y pese a todos. Estaba haciendo lo que soñaba en la primaria, cuando, desde un aula de la calle 51, miraba por la ventana y veía la catedral y un pájaro que volaba alto, muy alto.

¿Qué es ser docente hoy en el siglo XXI?

Sergio Barayazarra

La primavera todavía desgranaba su amabilidad climática y de a poco se alejaba para dar paso al ardiente calor del verano. Me dirigí a Villa Paula a dar clases de Economía Aplicada, que según la coordinadora Ethel se daba en un Templo Evangelista de portón de madera. Ella me dijo: “Golpeá las manos fuertes, porque no te van escuchar los pastores”. Ellos habían cedido un salón para dar clases de Fines para los alumnos del barrio. Era el primer cuatrimestre de primer año y, fui llamado a dar clases porque la profesora designada desertó antes de empezar.

A las 18 hs de ese viernes comencé a ver cómo iban llegando por las calles de tierra los alumnos del curso.

Me presenté e ingresamos a un saloncito mitad material, mitad madera, muy prolijo y con todos los elementos para empezar, pizarrón, tizas y una mesa larga con sillas, todas de distinta forma y color.

Eran catorce alumnas, luego de que el único varón abandonara por problemas de trabajo. Las edades iban desde los 19 hasta los 54 años.

Comenzamos a conocernos y conversar sobre quiénes éramos y con curiosidad sobre la materia que les parecía difícil. Me dijeron: Profe con la de cívica tuvimos problemas. Nos da trabajos para la casa y nunca explica nada. Nos dice tienen la constitución, libros de historia y apuntes. ¿Qué más?

Las tranquilicé y comenzamos lentamente a tratar la materia, partiendo

de que a la temática la vincularíamos a Berisso. Éste era el lugar en que vivían y con una gran historia para la materia.

Me miraban serios y atentos. Les comenté sobre los frigoríficos, la inmigración, el 17 de octubre, los gremios de la carne y el río.

Comenzamos a trabajar juntos sobre estos temas, conversando e intercambiando experiencias sobre el lugar. Se reían cuando les mencionaba alguna institución o evento del lugar y me decían: “Profe, eso ya no existe más”.

Verdaderamente no conocían mucho de la realidad que los circundaba. Hasta que una alumna comenzó a recordar que su abuelo había trabajado en un frigorífico. Otra recordó que su tío había sido chofer en el sindicato del gremio de la carne.

Fuimos viendo todos los tópicos de la materia relacionados a su lugar de residencia, que para ellos era como un cuento de una tierra que no conocían.

Se acercaba el momento del trabajo final. Tenían la opción de elegir el tema a desarrollar para valorar su desempeño.

El día se hizo noche con el calor de diciembre y nos retiramos de la anteúltima clase.

El viernes siguiente todas las chicas estaban puntuales con sus carpetas y al verme llegar se acercaron hablando todas juntas a la vez, diciendo: Profe no sabe lo que encontré. Otra me decía: ¿pero este lugar estaba lleno de trabajo y luego qué pasó? Y otras historias más.

Nos sentamos y mientras una ronda de mate circulaba por la mesa, comenzaron a contar sus historias. Reconocieron los lugares que para ellas eran invisibles. Hasta dos alumnas fueron en moto para ver el antiguo alojamiento para inmigrantes en la calle Nueva York.

La modernidad había cambiado la fisonomía de la comunidad, pero podían ver lo que habían leído y comprobar su existencia.

Los temas iban pasando con soltura y frescura de esas bocas que despertaban sonrisas. Una de ellas, Natalia Zabasqui, me había

mostrado en su celular cómo estaba construyendo con el marido su casa de material. Me contó: La casilla de madera profe, esa que se ve al fondo se la voy a dar a mi prima porque no puede vivir más entre chapas que filtran el agua cuando llueve. Le pregunté y vos qué tema elegiste; ella me contestó: el río.

Me alegré porque nadie había hablado del tema. Me contó que fue a la biblioteca del Club Social y Deportivo de Villa Paula, distante cuatro cuadras y pidió un libro sobre “Berisso y el río”. La mujer que la atendió le dio uno de la escritora María Laura Fernández. Era una historia, breve de una pareja que se subía a un bote y se adentraba en el río como una prueba de amor y de unión, luego vino la correntada y regreso a la costa el bote solo. Ella luego de leerlo me dijo: El río es muy traicionero, ni el amor perdona.

De la lectura de todos los trabajos me quedé atrapado con este último, que leí y releí más de una vez. Había excedido el tema de la materia y me transportó al elemento que la llevó a razonar de esa manera.

La entrega de los trabajos evaluados se hizo el 3 de diciembre y fueron muy satisfactorios.

Hablé con ella y la felicité. Natalia tenía las manos curtidas y con algunas manchas de cemento porque seguía con la construcción de su casa. Me contó que al final del secundario quería entrar a trabajar en Prefectura Naval. Pero necesitaba el título. Y ella agregó: Vio profe, quiero trabajar ahí por el tema del río, para que nadie se caiga nunca más de ningún bote.

En ese tiempo de cursada que llegaba a su fin, las dificultades en el enseñar y aprender ponen a prueba tu voluntad: la del docente y la de los alumnos. Las calles de tierra que cuando llueve no se podía pasar, si hay tiza bien y si no trabajamos de otra manera, no teníamos calefacción y a veces se cortaba la luz, lo que dificulta porque la clase arrancaba de día y finalizaba de noche. Obstáculos que te llevan a tomar decisiones rápidamente, que desarrollan tu capacidad creativa, de ingenio y decisión, las dificultades ponen a prueba la voluntad no sólo de enseñar, sino también de aprender. Sin embargo, juntos pudimos llevar adelante las clases, llegando a una buena experiencia pedagógica.

También puede hablarse de la importancia que tuvo la educación práctica, en lugar de la teórica, ya que, si tan sólo se enseña teoría, pero no como aplicarla, no se habrá aprendido nada.

Formar conciencias críticas como dice Paulo Freire. El sujeto tiene que ser visto como constructor de conocimiento. Educación liberadora: educación que está en constante cambio e influenciada por distintos factores: igualdad de oportunidades, esperanza de vida, relaciones entre la cultura escolar y la cultura social.

En ese curso que participé pude ver integración entre una madre y su hija de 19 años haciendo el secundario que ninguna había podido terminar y querían hacer cursos de Seguridad e Higiene en un Instituto de la Calle Montevideo para trabajar en algún lugar de ese importante polo petrolero.

Las historias pasan como agua en el río por mi memoria y en la mayoría de las veces rompen todos los diques que encuentran en el camino, hasta llegar al mar.

Mi sensación como docente, es que a la exposición durante la clase acompañada de ejemplos, analogías y anécdotas; hasta las exposiciones acompañadas de constantes preguntas e intervenciones de los alumnos genera un ambiente de seguridad y apoyo donde fracasar no interesa, volverlo a intentar y no renunciar es lo que importa. “No te des por vencido, ni aun vencido”, dijo Pedro B. Palacios, Almafuerte. Y como no hacerle caso si él fue un docente de pura cepa al que en su momento no le permitieron dar más clases.

En realidad, Almafuerte nunca tuvo título académico que lo acredite como tal, pero verdaderamente fue un educador popular de su época, que enseñó en condiciones inhóspitas en Trenque Lauquen, Chacabuco y La Plata, entre otros lugares, entre el fin del siglo XIX y principios del XX. En medio de la geografía social que le tocó transitar, nos legó su amor por la educación y la enseñanza a niños y jóvenes. A pesar de todos los desvelos y obstáculos que tuvo que atravesar, nos queda en la frase citada su férrea voluntad de que, aunque cayera de rodillas ante el poder y el sufrimiento, siempre hay que ponerse de pie y volver a retomar nuestras clases que son nuestro verdadero puesto de lucha.

Recuerdos que dan vida: relatos de momentos áulicos

Vanina Gisela Bartra Arévalo

Hasta la realización del curso, Las narrativas docentes como estrategia de investigación -acción de la práctica, no me había detenido a pensar en las narrativas áulicas, en esos valiosos relatos que vamos perdiendo a medida que transitamos nuestro camino docente. Experiencias que se invisibilizan para, luego, quedar en el olvido.

Esa revelación me permitió repensar en mi propia experiencia educativa; empiezo a repensar y a repensarme en tanto docente y voy encontrando personas, lugares, situaciones y emociones.

Aquella pequeñita del relato de Irma del Valle Velardez, que supo calcar un mapa con una hoja embebida en aceite, me llenó el corazón de ternura al igual que lo hizo con su maestra, que siempre la tendrá presente a pesar de los años, tan presente que la trasladó a un papel.

Este relato fue el que me hizo pensar quién o quiénes habían dejado en mí alguna “huella” (entiendo que todos los estudiantes dejan huellas, pero hay algunos que “pisan” más fuerte). Inmediatamente Facundo P vino a mi mente.

Corría el año 2013. Yo era preceptora de una escuela y Facundo uno de mis alumnetos, quien se había integrado al curso unos meses después

del comienzo de clases. Para que se den una idea de cómo era Facundo les puedo decir que no le gustaba que se rieran de él, le exasperaba que le gritaran y, sobre todo, detestaba el encierro, a tal punto que la ausencia de un docente le significaba al personal un verdadero “dolor” de cabeza.

A Facundo había que “contenerlo” porque el solo hecho de verse encerrado en la escuela lo exasperaba. Como era su preceptora sabía cómo había que tratarlo y cómo quería que lo trataran: con amabilidad y respeto. Sin embargo, su comportamiento era insostenible ya que no podía permanecer en el aula más de dos horas, se sentía ahogado y allí empezaban los problemas.

Como la escuela no contaba con un gabinete psicopedagógico la ayuda que se le podía dar era mínima, muy mínima.

Tras citar a la familia de Facundo, nos enteramos que había estado institucionalizado y de allí su claustrofobia. Entonces, se pautó con él un régimen flexible. Si bien, en un principio, cumplió con el acuerdo escolar, con el correr de las semanas Facundo desapareció. Yo lo llamaba insistentemente, le mandaba telegramas. Pero, finalmente, perdimos comunicación.

Dos años después una de mis ex alumnas me escribió al Facebook y me contó que a Facundo lo habían matado. Traté de comunicarme con la familia y allegados, pero no obtuve respuesta. Hasta que supe lo que había sucedido: el 7 de enero de 2014, dos jóvenes intentaron armados, robar en la casa de unos abuelos; uno de estos jóvenes era Facundo.

Esa noche los abuelos no estaban solos, los acompañaba su nieto. Cuando entraron a la casa, Facundo redujo al nieto llevándolo a un piso superior, mientras que el amigo se quedó con los abuelos.

Lo que desconocía Facundo era que aquella familia ya había sufrido otro robo, por lo que escondían armas por muchos rincones. Ayudado por un momento de distracción o por su propia agilidad, el nieto pudo tomar uno de los cuchillos que guardaba. Según lo que reconstruyeron las crónicas periodísticas, Facundo se asustó y dejó caer el arma. Lo apuñalaron siete veces. Mi ex alumno logró escapar, pero se desplomó en la calle, para morir horas después en el hospital.

Aún me pregunto si podría haber hecho más por Facundo. Creo que todos, incluso su familia, nos preguntamos lo mismo: ¿cómo podríamos haberlo ayudado?

Sin duda alguna, esta es la historia más dura que como docente me tocó vivir. La preceptoría la dejé a fines de 2013 y no volví a ejercerla puesto que comencé a trabajar como profesora en escuelas secundarias, teniendo ya la experiencia de la docencia en FINES y en un taller de periodismo infantil.

También recuerdo a Natalí V que vino a pedirme ayuda porque un compañero de su propia división -que había salido unos meses con ella- junto a un grupo de compañeros de otras divisiones la estaban amenazando con publicar una foto desnuda de ella por las redes sociales.

Natalí y Cristian se habían enviado fotos de desnudos propios entre ellos. Fotografías íntimas dentro de una relación de pareja. Ahora, el joven utilizaba las mismas para amenazar, avergonzar y burlarse de la joven. Lo había logrado: Natalí estaba muy preocupada por la situación, pero por suerte habló.

Lo primero que le aconsejé fue hablar con sus padres. Así lo hizo. Luego procedí como la burocracia lo exigía: avisé a la directora, completé el libro de actas. Hasta allí fue mi intervención.

La semana entrante me enteré que, con todos los implicados, fueron citados a una reunión en Gabinete pedagógico, también se llamó a los padres para una reunión. Finalmente, el asunto se solucionó. No obstante, siempre me quedé con la sensación de no haber hecho lo suficiente, de si habré hecho o no lo correcto.

Claro que también tengo historias lindas. La más anecdótica es cuando tuve que dar educación sexual en la materia Construcción Ciudadana a un 2do. año. La tengo grabada como si hubiese sido ayer, en la que tuve que dar la utilización del preservativo. Para mí fue un desafío ya que pocos docentes se atreven a hacer valer la Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que establece que todos los educandos de escuelas públicas o privadas deben recibir educación sexual.

Si bien aprendieron el uso del preservativo, la clase fue un caos. Un gel lubricante terminó enmarañado en los pelos de Darío, un preservativo inflado atrapado en el techo, mientras un grupito de alumnos y yo intentábamos bajarlo tirándole objetos, a la par que otro globo/preservativo se iba volando por la calle y otro preservativo gigante, bajo los brazos de Leonel que se paseaba con este por el aula.

Esa clase, junto a la del aparato reproductor masculino, son las mejores clases que di hasta ahora. De aquella clase recuerdo la voz de Lucio, un alumno muy aplicado que me preguntó: “Profe, ¿sabe cómo se masturba un hombre?”. Al responder lo hizo con un dejo de sabiduría y seriedad que no pasó desapercibido porque el intento de científicidad se hizo cómico.

En el primer borrador de este trabajo iba a hablar de otra temática, pero de pronto, recordé a Facundo y con él se hicieron presentes estas historias. Recordé personas y, al recordarlas, les doy vida.

Así voy ordenando mis emociones, dándome cuenta de que a la docencia la disfruto, no la padezco. Me gusta estar rodeada de adolescentes.

Para finalizar, me haría dos preguntas. La primera: ¿qué espero yo dejarles a mis estudiantes? La respuesta es sencilla: “que me recuerden”. Si lo logro es porque algo bueno he hecho. La segunda: ¿me gusta la docencia? La disfruto aunque siento que la escuela tradicional ya no funciona, porque siento que estamos perdiendo a nuestros alumnos. Y este es mi desafío personal: no perderlos, sino encontrarlos.

Declaración docente

Violeta Castro García

“La lucha no se acaba, se reinventa”.

Paulo Freire

Estoy pensando en escribir y no sé cómo empezar. La consigna es el oficio docente en tiempos de disputa. En primer lugar, reflexiono por qué me importa el significado de las palabras. Hay que definir el oficio docente y para eso hago lo más fácil: buscar en el diccionario.

La explicación que encuentro dice que el oficio es: “La actividad laboral habitual, especialmente la que requiere habilidad manual o esfuerzo físico”. Una definición bastante vaga, pero explica cómo se piensa a los que trabajamos en el aula. El oficio, según esta definición, requiere habilidad manual o física y elimina de cuajo la capacidad de pensar, de sentir, de ser críticos de los docentes.

Por lo que entiendo, existe un discurso mediático que en estos tiempos argumenta que los docentes no tienen oficio, y que por esa causa realizan medidas de fuerza que tendrían como víctima a los chicos, es decir, que los grandes creadores de opinión actuales, nos quieren hábiles, pero no pensantes, como si fuésemos máquinas sin compromiso, insensibles a lo que pasa en el aula todos los días.

Ahora solo puedo recordar a mi padre, que con 20 años de experiencia

en las aulas, me dijo esta tarde, mientras escuchábamos la radio en el auto: “En este trabajo se vive peleando”. Pero no una lucha reducida a lo monetario como lo plantean los medios de comunicación o, mejor dicho, no solamente por eso. El conflicto, explica mi padre, no se termina en la discusión de los sueldos como si todo el problema fuera el dinero. “Esta lucha es salarial pero, a la vez, simbólica y, sobre todo, política. Estos conflictos son por la dignidad que se merecen los trabajadores, en particular, y la comunidad educativa, en general; es más que plata, aunque a veces no nos alcance para llegar a fin de mes”.

Ante esta definición, que comparto, entiendo que los docentes son actores fundamentales en las disputas por el sentido que con el tiempo se vuelve común y, a la vez, son los primeros defensores de la escuela pública y del derecho a la educación, porque estas discusiones son pedagógicas, pero, como dijo mi padre, sobre todo políticas.

El docente se vuelve contenedor de sus alumnos, como cuando nos tocó a mí y a otra compañera enterarnos, en una clase, que una de nuestras alumnas estaba enferma de cáncer. Entre lágrimas ella nos contó que pensaba abandonar la facultad y nosotros solo pudimos abrazarla y decirle que siguiese viniendo; la incentivamos para que no abandonase el curso de ingreso que estábamos llevando adelante. La contuvimos para que intentase salir de esa situación. En ese momento crecimos y nos volvimos más humanas, más pensantes y sensibles.

Pero no solo estamos en los momentos difíciles, también somos las que pintamos las caras de nuestros alumnos para hacer alguna intervención en los pasillos y bailamos alegremente junto a ellos para algún acto. Somos los que nos esforzamos pensando para que las clases sean interesantes, para que el tiempo en el aula sea una herramienta útil para todos, somos quienes pensamos en los otros para ayudarlos a abrir puertas, como cuando dimos un taller de género en el barrio Altos de San Lorenzo, pudiendo acercarles información y contención a víctimas de violencia de género.

El docente no solamente tiene habilidades manuales o físicas, además es quien tiende una mano en tiempos de hambre, un abrazo

en tiempos difíciles y, a la vez, se transforma en un trampolín para generar curiosidad, dudas y cuestionamientos. Para generar reflexión y conciencia tiende lazos para poder enriquecerse con el grupo, charlando un poco, esperando a que llegue la mayoría antes de empezar la clase, preguntando, escuchando, aprendiendo.

El docente, en definitiva, es quien tiene la gran responsabilidad de construir ciudadanos libres pero solidarios y es quien lleva adelante las discusiones tanto en la calle como en el aula, porque la educación que anhelamos es parte inseparable del país que queremos.

Apéndice

Con el objetivo de ofrecerle a las lectoras y lectores de esta publicación otras producciones comunicacionales además de la palabra escrita, como fotografías, videos y programas radiales, en los que podrá dimensionar la magnitud del camino recorrido por el equipo que hace documentación narrativa de la experiencia docente en la FPyCS de la UNLP desde el 2014 a la fecha.

Realizando una mirada retrospectiva, especialistas del campo educativo y de las ciencias sociales nos han acompañado en diversas actividades en La Plata. Al mismo tiempo, hemos estrechando valiosos vínculos con otros grupos de educadores que hacen documentación narrativa y nos han invitado a compartir jornadas, seminarios y diversos eventos en instituciones como: UBA, UMET, UNQUI, UNAJ, entre otros espacios.

Por último, hemos participado de encuentros nacionales y también iberoamericanos de docentes que hacen investigación desde la escuela, desarrollados en Tigre, Casilda, Centenario, Morelia, Medellín, entre otros.

De este modo, consideramos muy enriquecedores los lazos que el intercambio en esos ámbitos nos ha permitido tejer, con investigadores y educadores apasionados por problemáticas educativas.

Para visualizar dichos materiales, hemos utilizado el recurso Padlet, disponible en el siguiente enlace

<https://padlet.com/gladysmanccini/wk6mu3ttpzaibg6h>

Lxs autores

Paula Abdala

Graduada del Profesorado en Comunicación Social, UNLP, 2016. Ayudante adscripta del Taller de Análisis de la Información (TAI), FPyCS, UNLP, 2010-2016. En la actualidad se desempeña como docente en el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo (IUNMa) en dos materias: Derecho a la Comunicación y Prácticas Territoriales; a su vez, trabaja en la cátedra Taller de Análisis en Comunicación de Instituciones Educativas (TACIE), del Profesorado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

María Alejandra Álvarez

Docente de escuelas Primarias y de Adultos. Actualmente se desempeña como docente en las escuelas N° 125 y N° 713, de Adultos; a su vez, se encuentra realizando un proyecto de ESI en la ES N° 71 y finalizando una Especialización en nuevas tecnologías perteneciente a Nueva Escuela.

María de los Ángeles Anello

Es alumna de 4to. año del Profesorado de Lengua y Literatura, del Instituto de Formación Docente y Técnica N° 9, de la ciudad de La Plata, Pcia de Buenos Aires.

Vanina Gisela Bartra Arévalo

Licenciada y profesora de Comunicación Social de la UNLP. Bibliotecaria en instituciones educativas del Instituto de Formación Docente y Técnica N° 8. Actualmente es estudiante de la carrera de Letras de la UNLP. Se desempeña como profesora en varias escuelas secundarias.

Sergio Barayazarra

Abogado (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP) y docente. Diplomado de la Diplomatura Superior en Comunicación Institucional y Competencias Comunicativas en la Escuela (Universidad FASTA, Mar del Plata). Dicta clases en el Plan Fines de finalización de estudios secundarios para adultos. Fue docente en la Facultad de Derecho de La Plata (UNLP).

Fabio Oscar Barceló

Estudió Sociología y, actualmente, se desempeña en la Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud (RIEPS) del Ministerio de Salud de CABA. La misma es una formación de posgrado en servicio, que lleva adelante múltiples actividades de intervención, investigación y docencia en el campo de la salud. Entendiendo a esta última de manera integral -más allá de los criterios biomédicos actuales hegemónicos, que la reducen a la mera ausencia de enfermedad- se promueve el intercambio y la reflexión con los sujetos usuarios de los servicios en torno a los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado que atraviesan los diversos grupos sociales. Se consideran, además, tres perspectivas transversales claves para las intervenciones: géneros, derechos e interculturalidad.

Graciela Bravo

Estudiante de la Licenciatura en Psicología. Sus experiencias en Comunicación y Educación Popular fueron en distintos barrios de la localidad de Ensenada, Mosconi, Centro, Punta Lara durante cinco años (1990-1995) como docente de apoyo para alumnos de escuelas primarias y secundarias. El paso por el Hogar de la Madre Tres veces admirable, Obra del Padre Cajade en la ciudad La Plata, Buenos Aires entre 2005-2010 le permitieron vincular la docencia con el trabajo social. Actualmente se desempeña como Docente del Programa de Terminalidad del nivel secundario FinEs 2, en la localidad de Ensenada.

Violeta Castro García

Licenciada en Comunicación Social, está terminando la carrera de Profesorado en Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Plata.

Criada en la ciudad de Berisso, es hija de un docente y de una sindicalista, ambos militantes peronistas. Adhiriendo con esa tradición decidió dedicarse a

la formación y capacitación, siendo sus primeras prácticas docentes en espacios de militancia como sindicatos, unidades básicas y organizaciones sociales.

Florencia Belén Ciappina

Es Profesora de Educación Primaria, graduada del ISFD N° 17 de La Plata, Pcia. de Buenos Aires. Se desempeña como maestra en distintos colegios de la ciudad de La Plata.

Susana De Mier

Profesora en Ciencias Económicas (UNLP); Licenciada en Comunicación Social y Periodista (UNLP). Profesora adjunta de la Licenciatura en Turismo (FCE – UNLP). Integró equipos de investigación en Unipe y en la UNLP. Actuó como columnista de arte y cultura en medios gráficos, radiales y televisivos.

Mauricio David

Dip. Profesor en Comunicación Social (FPyCS, UNLP) Licenciado y Profesor en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Docente a cargo de los cursos de capacitación “La narrativa de experiencias pedagógicas” dictado en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela” en 2016. Formador de formadores en documentación narrativas del Programa de Capacitación Docente UNLP-ADULP en 2018. Capacitador en documentación narrativa para la Extensión en la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, 2019. Docente en instituciones educativas del Nivel Secundario, Terciario y Universitario.

María Susana Felli

Profesora en Letras (UNLP); Especialista en Políticas Socioeducativas; Doctoranda en Comunicación (FPyCS, UNLP). Coordinadora del Programa “Documentación de narrativas docentes en comunicación” (FPyCS, UNLP). Profesora titular del Seminario Interdisciplinario “Narrativas de experiencias pedagógicas en comunicación” (FPyCS, UNLP). Directora de proyectos de investigación (FPyCS, UNLP).

Mónica Laura Galarza

Abogada. Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, desde 1995 hasta la actualidad, en las modalidades de enseñanza presencial y virtual semi-presencial, tanto en una materia específica como en el curso de Ingreso. Docente a cargo de dos asignaturas en la Tecnicatura Superior Universitaria de Martilleros y Corredores públicos dependiente de la misma facultad. Docente del nivel secundario hasta 2015.

Rocío Verónica Gonzalez

Licenciada y Profesora en Diseño. Docente en escuelas secundarias y en espacios educativos no formales. Profesora en el seminario “Narrativa de experiencias pedagógicas en comunicación”, perteneciente al Profesorado en Comunicación Social, FPyCS, UNLP.

Julieta Guerrero

Licenciada en Comunicación Social con orientación en Periodismo. Además, se encuentra cursando el Profesorado en Comunicación Social y la Diplomatura en Comunicación Estratégica y Pensamiento Político de la Facultad de Filosofía de la UBA. Ha trabajado como capacitadora de agentes del Estado.

Alberto Ivern

Filósofo relacional. Educador. Artista (teatro corporal, mimo). Licenciado en Ciencias de la Educación (UCA). Candidato a Magister en Comunicación/educación (UNLP). Es docente del seminario “Narrativas de experiencias pedagógicas en comunicación” de la FPyCS, UNLP.

Jaime Lasa

Profesor en Comunicación Social.

Santiago Leroy

Prof. Educ. Técnico Profesional y Prof. Educ. Especial Orientación Discapacidad Intelectual, ISFD y Técnica N° 40, Trenque lauquen.

Marcela Logran

Egresada de la UNLP-FTS (2000), con especialización en Salud Comunitaria (UBA), año 2004- 2012. Ayudante graduada ad hoc en FTS (2002-2004). Actualmente, se desempeña como docente en el nivel terciario en Institutos de Formación Técnica. Trabajó en Centros de Atención Primaria en comunidades de alta vulnerabilidad del Conurbano Bonaerense y en los Programas de TBC y enfermedades sociales, además en el Programa de Trata y Explotación de Personas (2000-2014). En la actualidad trabaja en Educación en EOEDy T en comunidades de alta vulnerabilidad en Berazategui.

Gladys Manccini

Licenciada en Comunicación Social (FPyCS, UNLP). Directora de Formación Permanente y Capacitación en la FPyCS, UNLP. Docente de la cátedra Diseño y Planeamiento del currículum del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS, UNLP. Miembro del Programa “Documentación de narrativas docentes en comunicación” de la FPyCS, UNLP.

Sebastián Novomisky

Doctor en Comunicación Social (FPyCS, UNLP). Magíster en Planificación y gestión de procesos comunicacionales. Director del Profesorado en Comunicación Social (FPyCS, UNLP). Prof. Titular de la asignatura Diseño y planeamiento del currículum de la FPyCS, UNLP.

Giselle Nélica Salvatore

Licenciada y profesora en Psicología, UNLP. Participó en las cátedras Teoría psicoanalítica y Lingüística general. Es parte del proyecto de extensión “Trayectorias educativas”. Se ha desempeñado como docente en la Facultad de Psicología y en escuelas medias.

Martín Serrán

Lic en Ciencias Biológicas, UNPSJB. Docente universitario (ayudante) en UNSPSJB y UNQ. Docente de FinEs 2 desde 2013. Docente en escuela secundaria básica y técnica desde 2018.

Silvia Marta Rego

Docente del nivel secundario, DGCyE; Instructora para formación profesional, DGCyE y Profesora de Portugués, Universidad de Caxías, CELP, FUNCEB. Actualmente se desempeña como profesora en colegios privados y estatales, y en facultades de la UNLP.

María Antonieta Teodosio

Profesora en Letras (FAHCE- UNLP) y Magíster en Planificación y gestión de procesos comunicacionales (FPyCS- UNLP). Es docente, investigadora y extensionista en la Universidad Nacional de La Plata, así como también en la Universidad Nacional de Quilmes.

Pamela Vestfrid

Licenciada y Profesora en Comunicación Social (FPyCS, UNLP). Especialista en Educación y TIC (INFOD). Profesora Adjunta de Técnicas de la Investigación Social (FPyCS, UNLP). Docente del Seminario Taller de Estrategias de Trabajo Colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online (FPyCS, UNLP). Coordinadora del Programa sobre Documentación de la experiencia docente de la FPyCS de la UNLP. Profesora en instituciones educativas del nivel superior de la ciudad de La Plata. Codirectora del Proyecto de Investigación “Las narrativas de experiencias pedagógicas como investigación-acción de las prácticas docentes: procesos de formación, configuración de las trayectorias y acto educativo en diversos territorios (FPyCS, UNLP).

Patricia Villada

Lic. en Comunicación Social. Profesora en Comunicación Social. Docente en el nivel medio (secundaria básica y adultos) y en el nivel superior. Integrante del Equipo de Narrativas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

