

ISBN: 978-987-23332-6-3

# CONTAR LA EXPERIENCIA

Narrativas pedagógicas en contextos de  
formación docente



**Colección:**

Tramas y experiencias  
en la formación docente.

Paula Ripamonti  
Alicia Boggia  
COORDINADORAS

Coordinación General  
de Educación Superior





# CONTAR LA EXPERIENCIA

Narrativas pedagógicas en  
contextos de formación docente

Paula Ripamonti  
Alicia Boggia  
COORDINADORAS

COORDINACIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR



MENDOZA  
GOBIERNO

Ripamonti, Paula

Contar la experiencia: Narrativas pedagógicas en contextos de formación docente /  
Paula Ripamonti; Alicia Boggia; compilación de Paula Ripamonti; Alicia Boggia. -  
1a ed. - Mendoza: Dirección General de Escuelas de Mendoza, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-23332-6-3

1. Pedagogía . 2. Formación Docente. 3. Escritura. I. Boggia, Alicia. II. Título.  
CDD 371.104

La presente publicación corresponde a trabajos producidos en el contexto de talleres desarrollados durante los años 2020 y 2021 con docentes de instituciones de formación docente de Mendoza, Argentina y América Latina.

La propuesta pertenece a la Cabecera Jurisdiccional de Educación a Distancia, dependiente de la Coordinación General de Educación Superior (CGES), a cargo de la Lic. Emma Cunietti, Dirección General de Escuelas (DGE), Mendoza, Argentina.

Perú 86, Ciudad de Mendoza, Argentina. CP 5000.

E-Mail: [desuperior@mendoza.gob.ar](mailto:desuperior@mendoza.gob.ar)

Editorial de la Dirección General de Escuelas, Mendoza, Argentina.

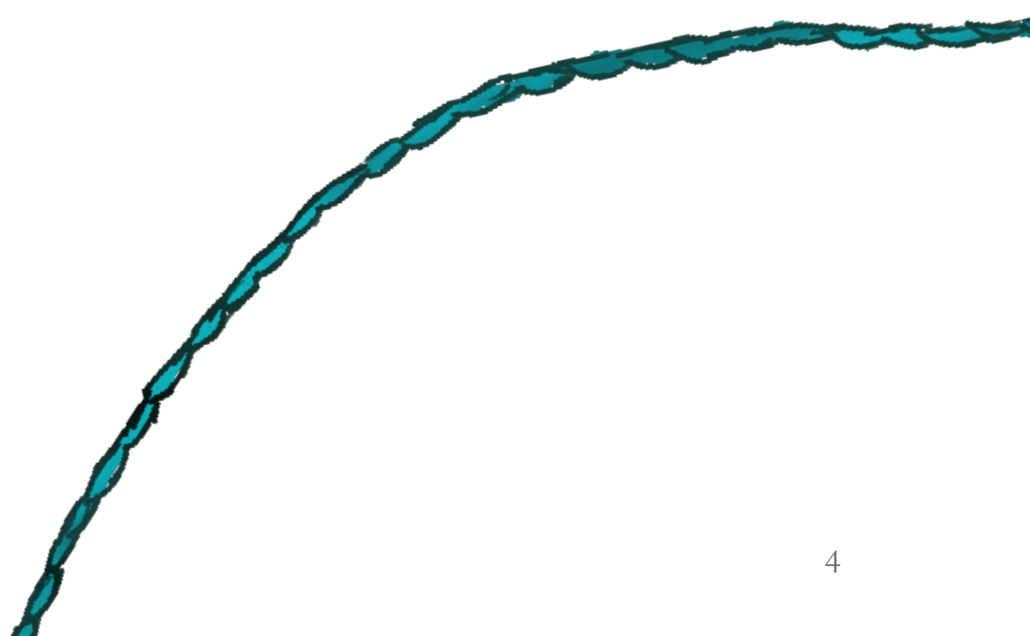
Diseño de tapa y diagramación: María Luján Libanti.



Se permite la reproducción de los textos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Argentina (CC BY-NC-SA 3.0 AR). Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. Compartir igual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/ar/>.

Este trabajo se publica digitalmente a través del Portal Educativa de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, Argentina. <https://www.mendoza.edu.ar/cges/>







# ÍNDICE

- 11 PRIMERA PARTE — Intervenciones críticas
- I** 12 **Narrativas pedagógicas, experiencia y escritura.**  
**Notas sobre una modalidad de la formación docente**  
*Paula Ripamonti*
- II** 44 **Contar la experiencia. Coordinadas de una propuesta para volver al territorio educativo**  
*Alicia Boggia*
- 59 SEGUNDA PARTE — Territorio de escrituras
- 61 Para ingresar al territorio: recuerdos del taller  
*Laura Marcela Quevedo*
- III** 66 **Narrativas autobiográficas escolares**
- 66 Huellas inolvidables  
*Valeria Aguirre*
- 70 Del disfraz de profesor a la piel genuina  
*Ivana Alchapar*
- 74 No quiero ser como ellas  
*Claudia Brites*
- 76 El barrio: la contracción más dolorosa de mi parto  
*María Laura Essayag*

- 84 Mis tiempos y mis espacios  
*Enrique Mejía Reyes*
- 89 Leyendo (nos) rios — Un relato autoetnográfico sobre las pedagogías campesinas de mi padre  
*Adriana María Parra Osorio*
- 97 Sobre la entropía y el orden de las cosas  
*Daniel Piña*
- 99 Confieso que he leído  
*Laura Marcela Quevedo*
- 101 Nilda, Juan y los finales abiertos  
*Paula Ripamonti*
- 105 Práctica y Narrativa: construcción de una biografía profesional  
*Ángel Gustavo Romero*
- 113 Sobreviviendo  
*María Silvia Valencia y Peña*
- IV** 117 **Narrativas de experiencias pedagógicas**
- 117 Cuando el contexto “usurpa” la clase  
*Andrea Ayala*
- 126 Re-intentos: un trabajo constante en el oficio de maestro  
*Diego Alejandro Carrillo David*
- 132 Narrativa del discurso corporal: desocultar, narrar, filosofar  
*Silvina A. L. Castillo*



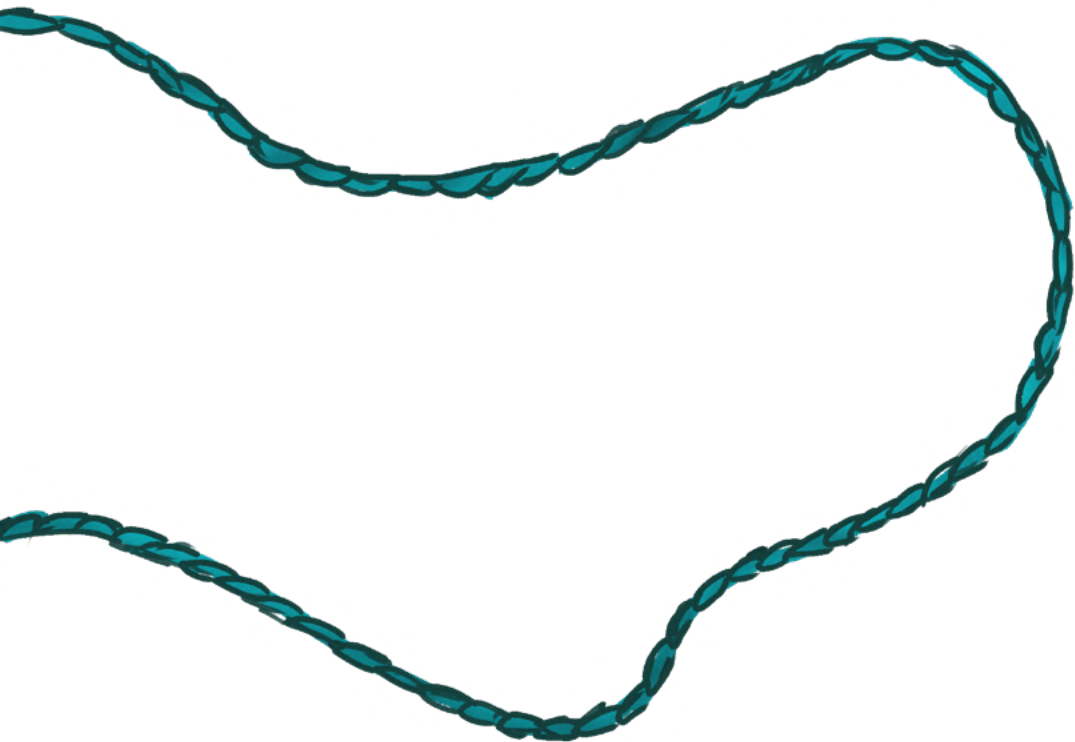
- 142 Los nadies, sabores a hiel y miel  
*Carina Roxana Catania*
- 148 “¡Mi honra está en juego y de aquí no me muevo!”  
*Viviana de la Vega*
- 153 En red ados  
*Yareni Annalie Domínguez Delgado*
- 158 Orígenes ocultos y diversidad: la vergüenza de ser indio  
*Leandro Gutiérrez*
- 165 Cuando cambian los patios escolares algo más cambia  
*Dalia Guzmán Vásquez*
- 176 Cuando quinto año se despertó  
*Delia Trinidad Gelvez*
- 184 Resistir y cambiar el rumbo  
*Abraham Heredia Sánchez*
- 190 Crónica de un escape  
*Flavia Ivana Jaque*
- 194 El límite de la explicación o las formas del silencio  
La interculturalidad en un IFD Córdoba  
*Ana Inés Leunda*
- 200 Te convido a futuro  
*Lidia Yolanda Masman*

- 204 Documentando experiências pedagógicas do ensino de  
língua portuguesa no cotidiano escolar  
*Fabício Oliveira da Silva*
- 216 Encuentros y desencuentros con la diversidad, en la  
educación superior, en México  
*Alicia Estela Pereda Alfonso*
- 221 ¡Profe para! ¡Estás hablando mucho!  
*Julieta Schenfeld*
- 225 El ángel, la paradoja de la virtualidad  
*Alicia Mabel Segovia*
- 236 ¿Y si nadie habla?  
*Lilíán Cristina Vadori*
- 242 Crónicas de la formación docente en contextos urgentes  
*Clelia Valdez*
- 246 Pensar es decir algo en silencio  
*Norma Maritza Domínguez*
- 254 La corriente de la educación  
*Silvana Adela Villa*



Primera parte

# INTERVENCIONES CRÍTICAS



## I

## Narrativas pedagógicas, experiencia y escritura

### Notas sobre una modalidad de la formación docente

*Paula Ripamonti*

*No pocas cruces  
Si mucho intento  
La cultura de la Inmediatez  
Nos fue consumiendo poco a poco  
Dijo más este silencio  
Que la palabra justa de los sabios  
La ansiedad de vivir y no ser.  
“Inmediatez”, Las pastillas del abuelo.*

Nuestra generación no puede considerarse especial por haber transitado una etapa vital difícil. La pandemia por COVID-19 nos puso ante situaciones que no son más problemáticas que las de una guerra (que de hecho el planeta sigue soportando en versiones cada vez más trágicas), o que las padecidas bajo políticas autoritarias o las de la vida cotidiana misma en zonas de catástrofes o de sacrificio, abandonadas a su suerte desde el centro de un sistema mundo hegemónico. La singularidad de los acontecimientos que nos desafían se conforma a través de las acciones y respuestas que vamos produciendo en un enclave histórico de condiciones, posibilidades y restricciones existenciales, sociales, culturales, económicas y tecnocientíficas. Las instituciones educativas son parte de esos espacios prismáticos en los que, en contextos críticos, las miradas se direccionan para dar con modos certeros de resolución y entre ellas, las instituciones a cargo de la formación docente, a las que generalmente se las considera una especie de brújula que debe marcar el norte de un camino posible. Efectivamente, la escuela es ese lugar en el cual se tensan dos funciones que expresan ese desafío, la transmisión y la renovación del mundo común, a veces con el mandato camusiano de impedir que se

deshaga y otras, con el arendtiano, de iniciar algo nuevo y la necesidad de heredar sentidos (Larrosa, 2019). Lo cierto es que en pleno 2020 buscamos compulsivamente estar a la altura de lo que el mundo nos presentaba y eso implicó, en lo inmediato y sin tiempo que perder, revisar estrategias y prácticas, renovar discursos y producir (y hasta normalizar) opciones pedagógicas que hasta el momento eran alternativas, complementarias o simplemente desconocidas.

En este marco y con la inmediatez a cuestas, entre el 2020 y el 2021 desarrollamos con colegas, un taller de narrativas pedagógicas y lo llamamos “Contar la experiencia”. A propósito de lo que aprendimos en esas dos ediciones junto con docentes de Mendoza, Argentina y América Latina, es que gestamos con Alicia Boggia y Marcela Quevedo, esta publicación, es decir, luego de una mediación temporal de dos años. Deseamos, hoy, traer aquellas voces que en lo inmediato, abrieron un tiempo espacio de escucha y escritura, de co-lecturas y reescrituras para constituir narrativamente la propia experiencia educativa, ello en una comunidad de diálogo con encuentros sincrónicos que atravesaron barreras geográficas y temporales a través de intercambios que supieron alcanzar más de cuatro horas reloj.

Propongo aquí un texto que recupera las notas apuntadas antes, durante y luego de esos talleres, las reordena y desarrolla en dos momentos: narrativas, experiencia y escrituras y narrativas pedagógicas como dispositivo de formación. El registro busca mantener la condición de texto editable por muchas razones. En primer lugar, porque recupera materiales de trabajo personal tan diversos como apuntes de lecturas, citas, informes de investigación llevadas a cabo, intuiciones, ideas, sospechas, impresiones, presentaciones multimediales, etc. También porque se trata de cuestiones abiertas, cuyas respuestas no pueden generalizarse, a costa de perder su carácter singular y contextual, pero fundamentalmente porque no pretende

tener un formato académico tradicional con aparato sistemático de citas ni el estado del arte de cada concepto o tema que se presenta. Claro que en este caso, discutir y editar el texto (marcar, tachar, resaltar, ampliar, reducir) estará a cargo de quienes sean sus lectores. El propósito de fondo del ejercicio es el de ensayar coordenadas posibles para una propuesta de trabajo con narrativas en contextos de la formación docente, de modo tal que nos animemos a pensar en los términos de una política pedagógica de la formación, involucrada fuertemente con la escritura y con la legitimidad de la experiencia como saber práctico que astilla y promueve el saber crítico conceptual. Una política que dé carnadura a una modalidad de formación en la que, según considero, cierto lenguaje y género de escritura, el de las narrativas pedagógicas, biográficas escolares y de experiencias de enseñanza, resiste y jaquea la atomización y el abismo entre los saberes y las prácticas, entre la escuela y la vida.

## **I- Notas sobre narrativas, experiencia y escrituras**

### *I.1- Una aproximación a la relación entre narrativas y experiencia*

En los últimos años ha crecido la presencia de las denominadas narrativas pedagógicas en los contextos educativos y de formación docente, en propuestas formativas como en producciones académicas y publicaciones<sup>1</sup>, lo que resulta relevante a la hora de reflexionar sobre las

---

1 Al respecto, como ejemplo, se pueden visitar diferentes dossiers dedicados a este campo en revistas educativas especializadas, como Espacios en Blanco (Nro. 28, Vol. 2/2018, Nro.31, Vol. 2/2021), Saberes y prácticas (Vol. 3/2018, Vol. 7-2/ 2022), Rutas de formación (Nro. 11/2020), entre otras. Los aportes académicos de A. Bolívar Botía, J. Contreras Domingo y J. Fernández (2001), de J. Clandinin y M. Connelly (2000) y J. Bruner (2013) son referencias de consulta obligada. También cabe mencionar propuestas en Argentina que incluyen la perspectiva biográfico narrativa en educación como el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, dirigido por Daniel Suarez y Luis Porta y los trabajos de investigación dirigidos por Valeria Sardi en la Universidad Nacional de La Plata. Por otra parte, los materiales producidos desde el Proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”, coordinado a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA (2004, 2005) marcaron el inicio de un proceso de trabajo en esta línea (por ejemplo, “La documentación

prácticas de formación y los posibles cambios o reformas curriculares. Un punto nodal es recuperar y sostener la discusión en torno de lo que está en juego a la hora de proponer e implementar estrategias o dispositivos (diferentes o renovados) en las trayectorias de la formación docente. El cruce narrativas, experiencia y escrituras es un punto de partida necesario para desplegar el dispositivo que tiene la pretensión de aportar a una política de formación.

Veamos. En primer lugar, insistimos en el vínculo entre narrativas y experiencia. En las dos oportunidades en que compartimos el taller “Contar la experiencia” propusimos a cada participante, que se presentara a través de un recuerdo escolar vinculado a un objeto, del que incluso, se podía ofrecer una foto o imagen. Traigo aquí dos fragmentos de aquellos relatos, uno compartido por José y otro por Paulina:

*Las mesas de mi escuela eran hexagonales, no existían carpetas individuales. Nunca me pareció algo curioso, simplemente pensaba que así eran y así debían ser las mesas en un aula. Poco a poco, al ir viendo escuelas en TV o ir conociendo amigos de otras escuelas, me fui dando cuenta de que la mía tenía algo particular. Ahora, ..., se me hace que quizás esas mesas de a seis realmente permitían poner algo en común. La mesa no era solo mobiliario, la mesa era donde se compartía la lonchera, los trabajos, las bromas, los chismes, las historias, etc. La mesa era, también, una cuestión de identidad: ‘yo soy de la mesa azul (o roja o verde...)’ y no era cualquier cosa. La mesa era, sin lugar a duda, espacio político y de representación democrática, cuántas discusiones, decisiones y gestas... quién no anheló*

---

narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes”, de Suarez, D. y Ochoa, L., 2005). Desde la Universidad Nacional de Cuyo, el Seminario de Posgrado “Narrativas pedagógicas. Prácticas en contextos de formación e investigación” ha alcanzado cinco ediciones consecutivas desde 2018, a cargo de Jimena Aguirre, Andrea Benavidez y Paula Ripamonti. Esto sin mencionar la gran cantidad de congresos, seminarios, workshops, conferencias, conversatorios y talleres que se realizan año a año en diferentes países de América Latina, América del Norte y Europa.



*ser alguna vez coordinador de la mesa. La mesa era, incluso, acervo o repositorio, de inscripciones a lápiz sobre ella, de notitas pegadas por debajo con cinta adhesiva... En fin, la mesa. (José María Taramonta, Foro de presentación, Taller “Contar la experiencia”, cohorte 2021)*

*Me demoré en pensar un objeto, pero estos anteojos, que no son aquéllos, me recordaron mi niñez cuando muchas veces a la salida de la escuela mi hermana mayor me buscaba en el aula y me ayudaba a copiar la tarea que me faltaba para que saliéramos rápido, y otras tantas en que los olvidaba o perdía y teníamos que volver a buscarlos. Sentir que no alcanzaba el tiempo, que no cumplía con las expectativas de los demás, que siempre algo faltaba. (Paulina Pereira Vizioli, Foro de presentación, Taller “Contar la experiencia”, cohorte 2021)*

Cada texto es singular. Recupera desde determinados objetos un recuerdo y al narrarlo lo configura y elabora como tal y lo hace contando (conformando) una historia. Para escribir esa historia en el foro, tanto José como Paulina, llevaron a cabo acciones como: recordar, explorar, pensar, buscar, encontrar, elegir, dudar, decidir, significar, ordenar, organizar, traducir, escribir. En términos escolares, diríamos, hicieron un ejercicio. ¿En qué consistió? Una respuesta sería: en contar una experiencia escolar. Aun cuando los recuerdos nos pueden llegar de forma masiva o única, casi de modo pasivo (afectándonos), cuando los convocamos hay algo del orden de lo inesperado y de la sorpresa, por una parte, y también del movimiento, emergen o aparecen pero lo que acontece no tiene que ver con la inmediatez o la pasividad. Requieren crear un tiempo de búsqueda y de encuentros para detenernos allí: cuál objeto, qué (me) pasó con él (o gracias a él, a través de él, a pesar de él, etc.), dónde, con quiénes, por qué, de qué modo. Este tiempo es vital para comenzar a configurar una trama, un relato que sea valioso contar por alguna razón cualquiera. El momento de la escritura es otra mediación. El ejercicio pedía presentarse en el

foro escribiendo, lo cual supuso otros pliegues que también forman parte de la configuración de la trama, de su (re)ordenamiento, de su textualidad. Si volvemos a los relatos de José y Paulina, vemos que no solo nos encontramos con la referencia a objetos sin más, sino con ellos puestos a jugar en una historia, a funcionar en ella, a intervenir, vivir o protagonizarla: hay impresiones, detalles, descripciones, un escenario en el que podemos entrar, una escuela que podemos habitar, unas mesas que podemos imaginar y hasta sentarnos alrededor de su forma octogonal, también unos anteojos que no dejamos de perder una y otra vez, tantas como la tarea que siempre faltaba copiar, el tiempo que nunca era el suficiente. Podemos ingresar a esos recuerdos por el modo en que son narrados y traducidos: como experiencia.

Aquí es donde la enciclopedia se abre de mil formas porque qué cosa sea la experiencia es en sí misma una pregunta filosófica amplia y profunda, y en virtud de su uso, un tema pedagógico no menor. Me permito aquí traer algunas notas de un texto de Jorge Larrosa quien propone delimitar el término a través de lo que llama “principios de la experiencia”, a saber: “exterioridad, alteridad y alienación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida” (2006, p. 87). En la mixtura de estos principios, Larrosa caracteriza la experiencia como “aquello que me pasa” en relación con algo exterior, con alguien, con otros, por esto se trataría de un acontecer del orden de la exterioridad (presente en el prefijo ex de la palabra) y de la alteridad pero que siempre sucede en alguien, “en mí” como sujeto singular. A partir del acontecimiento de este movimiento (externo/interno) o pasaje (presente en el significado del lexema peri), queda una huella o marca en el sujeto, se produce la apertura y la posibilidad de transformación. Cada experiencia entonces nos modifica, hace que algo nos pase y que en ese tránsito, nos afectemos mutuamente. De otro modo, no hay experiencia.

Me quedo con algunas ideas, la experiencia puede ser entendida como una relación, un camino recursivo, una tensión de ida y vuelta y una singular formación (de la subjetividad) que nos constituye, nos conmueve, nos interpela y nos pone cuestión. En síntesis, algo que podemos hacer pero no planificar ni anticipar como efecto, porque escapa al control, tan propio del experimento. Hay una zona de indeterminación (e incertidumbre) ligada a la experiencia, el juego es el de su singularidad (es única) y la pluralidad (de las distinciones, los detalles, los cruces, las sedimentaciones). Larrosa sitúa a la experiencia del lado de la pasión (aquello que nos pasa), que puede diferenciarse de la acción (como aquello que hacemos, planificamos, producimos de un modo regulado, normalizado o institucionalizado) y de un tipo de conocimiento particular (que puede ser resultado de la aplicación de un determinado método, por ejemplo, saberes especializados en torno del aprendizaje a partir de objetivos previamente definidos). Esta distinción implica también dignificar la experiencia y reivindicarla<sup>2</sup> como un modo de estar y habitar en el mundo, en la forma de sujetos de experiencia, “abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso” (p. 111), finitos, inseguros o vacilantes respecto de lo que consideramos saber y hacer, especialmente respecto del límite entre lo que podemos y no podemos decir.

El vínculo entre narrativa y experiencia consiste básicamente en que esta es la materialidad del relato, la clave de su contenido. Contar la experiencia implica plantear que la experiencia (nos) importa, y que nos hacemos cargo de estas características, entre ellas, que no es la misma para todos (singular), que pertenece al orden de lo incapturable pero, sin embargo, podemos convertirla en una historia, comprenderla

---

2 No hay que olvidar que sobre la experiencia pesa una historia de diferentes significaciones que incluyen su exclusión como saber, su carácter instrumental como criterio de verdad, entre otros aspectos. Al respecto, en otro trabajo desarrollé estas connotaciones como también el vínculo con los textos narrativos, Cfr. Ripamonti, 2017, p. 87.

y habitar su mundo a través de esa trama. Las experiencias de José y Paulina no son las mismas ni tampoco las nuestras, sin embargo, al contarlas, comenzaron a integrarse a un horizonte común. En la operación de (nuestra) lectura se produce una reapropiación (dado que hay algo que producimos, comprendemos, significamos, interpretamos) que a la vez, preserva el distanciamiento de la alteridad del sentido que el relato inscribe.

La experiencia narrada (el ejercicio de hacerlo y compartirlo) puede transformarnos. En cada narración se despliega un nudo experiencial (ligado a intentos, ensayos, emergencias, disloques, interrupciones, riesgos, sorpresas) en un espacio y tiempo específico, conformado por una praxis social e histórica, de la que podemos trazar un recorrido genealógico. La praxis está constituida por acciones reguladas, normalizadas, institucionalizadas, contingentes, históricas, que son compartidas colectivamente y configuran de forma diversa las subjetividades. De aquí que al narrar la experiencia dialogamos o confrontamos con la normatividad, con formas de ejercicio del poder. Las mesas de José y los anteojos de Paulina, nos convocan a imaginar y habitar su mundo escolar desde las propias afectaciones, pero también a pensar e interrogar las instituciones (orden, normas, relaciones, etc.) donde esas experiencias acontecieron, tuvieron lugar, fueron posibles. Al narrar la experiencia, siempre hay una praxis referida, explícita o señalada, afirmada o negada, que funciona como un fondo de sentido y que habilita su liberación. La experiencia obtura su clausura a través del relato y se abre a la actividad deconstructiva, inestable, disruptiva y provocadora de la lectura o escucha. Paul Ricoeur ha desarrollado en extenso sobre la capacidad de abrir referencias que posee la acción lectora, que en su juego de apropiación (que nunca es absoluta) pone de relieve un mundo que, además, excede el de las condiciones existenciales de su producción y puede intervenir en otros contextos (Gabilondo y Aranzueque, 1999, p. 23).

Volviendo a la noción de experiencia, hay un texto de la historiadora feminista, Joan Scott (2001), en el que encontré algunas advertencias interesantes. Ella sostiene que tomar la experiencia como si se tratara de una “simple realidad”, “hecho en bruto”, un “testimonio” inmediato, verdadero o como “evidencia” para una narración determinada o como metáfora de visibilidad de algún sentido o situación ocultos a las miradas cotidianas de la vida social, sería un modo de reproducir y hasta de mantenernos en los términos de un antagonismo (atomizante) entre realidad y representación y sus patrones de referencia (que quedarían intactos). La experiencia para Scott, no es aquello “que fundamenta lo conocido, sino... aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce” (p. 50). La noción de experiencia nos debería acercar más a percibir los múltiples modos en que los sujetos la producen (comprenden, significan) y en cuales son o como funcionan los contextos socio-económicos, culturales, políticos específicos estructurantes de la misma (como praxis), antes que mantenernos en la escisión universal, rígida y preestablecida de sujeto/objeto, experiencia/teoría, verdad/falsedad, etc. Scott inquiriere y sospecha acerca de los usos de la experiencia como punta de lanza de la legitimidad de un conocimiento científico explicativo, como unidad integradora o fundamento ontológico de una identidad (biológica, de clase, de género, de etnia, por ejemplo, de un oficio o profesión, podríamos agregar) (p. 58). Si bien el texto de Scott ofrece una discusión epistémica para el campo de la disciplina de la historia, aquí nos alerta respecto de la historicidad de la experiencia tanto como de la importancia de “reflexionar críticamente sobre la historia que escribimos sobre ella, en vez de usarla como premisa en la cual basar nuestra historia” (p. 63-64). Por supuesto que no es para nada fácil esto de dar historicidad a la experiencia y mostrar las complejas operaciones a través de las cuales asumimos, aceptamos, resistimos o

impugnamos cualidades, roles, funciones, normas o las instituciones mismas de las que somos parte. Por eso la experiencia no es algo que este ahí, de forma estable, natural, sino acontece, emerge y podemos contar una historia sobre ella, pero también es posible que sea aquello de lo nunca se habló. Siguiendo a Scott, es necesario no caer en la separación entre la experiencia y el lenguaje, por el contrario, es necesario “insistir en la cualidad productiva del discurso” de sujetos que tienen agencia (p. 65-66):

*La experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado. Ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. (p. 67)*

Es posible que Scott no considere una relación potente entre narrativa y experiencia, como sí lo hacemos en nuestro caso. En contextos de formación docente, estimo que nos urge recuperar la experiencia en la materialidad viva de una textualidad narrativa (que nombre, describa, brinde detalles, se detenga y avance con ritmos propios, interroge, historice), conformando una trama a través de cual nos sea posible interpelar la praxis histórica de nuestras instituciones.

La trama<sup>3</sup> alude al relato de un conflicto (nudo) con diferentes finales posibles, modos de resolución o de no resolución. Ese conflicto puede ser un problema, un acontecimiento determinado que irrumpe en la vida cotidiana, interrumpe algo, produce una tensión o quiebre, hace

---

3 La etimología del término “trama” también aporta al planteo. Proviene del latín y refiere a grupo de hilos que, combinados y enlazados entre sí, junto con la urdimbre, consigue darle forma a una tela. En un relato, la trama detalla (no siempre de forma cronológica) los sucesos que tienen lugar en una obra. Generalmente posee tres conocidos momentos: introducción, nudo y desenlace. (Cfr. “Trama”, en RAE, 2022, <https://dle.rae.es/trama>)

pensar, genera preguntas, implica detenerse y continuar de otro modo (más adelante me referiré a los “incidentes críticos”). Por otra parte, suelo pensar la trama como punto de intersección y de acoplamiento(s) que traza el conflicto, a la vez que lo hiere, porque la historia exige la hibridación de líneas de fugas, o salidas, o retornos, o reinicios. Jerome Bruner se refiere a que el relato “modela” nuestra experiencia de mundo y “da forma a cosas del mundo real” y aun más, muchas veces confiere “una carta de derechos en la realidad” (2013, p. 22-23). En particular, nos brinda una respuesta a la pregunta ¿qué puede una narrativa? Y lo hace en la forma de un dilema ontológico, realidad o ficción: ¿qué modela qué? No pretendo resolver esta cuestión, dado que lo que me interesa destacar es que la narrativa ofrece algo en el orden del sentido que se encuentra en el modo de narrar una trama, de presentar las acciones y los agentes (quién/es), de nombrar y contar un problema (intriga, nudo, conflicto) y en las variadas formas de habérselas con ellos. En ese decurso del tejido narrativo, se configuran identidades que no abandonan el movimiento de la exposición, de la emergencia, de la fricción, son juegos de concordancia y discordancia habilitados por el texto de cada cultura. En las historias se exponen los hilos de una cultura (comunitaria, local, institucional, escolar, etc.) y los quienes involucrados arriesgan y se arriesgan en un espacio político, trágico, de acontecimientos, de reflexiones, de decisiones, de reconfiguración de la propia experiencia y de transformación del mundo de la acción.

### *I.2- Un paréntesis reflexivo sobre tiempo y narrativa*

Hay una dimensión constitutiva de la experiencia en el narrar (y escribir) y tiene que ver con la temporalidad como condición de posibilidad de lo que se expone, cercano a la relación que establece Ricoeur

entre experiencia temporal y operación narrativa (2010)<sup>4</sup>. El tiempo no es una categoría absoluta de ordenamiento ajeno de la experiencia y tensa el “aspecto objetual de la memoria” (que trae la presencia de algo ausente), la traducción (textualidad que configura de forma activa el acontecimiento y habilita el testimonio) y el movimiento de la memoria y el olvido, preservación y destrucción como ley implícita de una especie de juego gestáltico de figura/fondo. Estimo que la operación narrativa juega con el tiempo en el triple sentido siguiente: el de la condición de posibilidad del relato, de lo constitutivo de su materialidad específica y el de la posibilidad de la liberación de su clausura.

Quizás esto amerite pensar un poco más. Por una parte, sigo a Ricoeur (1999) en que una narración es expresión en el orden del lenguaje de la temporalidad de una vida:

*La temporalidad es una estructura de la existencia -una forma de vida- que accede al lenguaje mediante la narratividad, mientras que esta es la estructura lingüística -el juego de lenguaje- que tiene como ultimo referente dicha temporalidad. La relación, por tanto, es recíproca. (p. 183)*

Esta postulación no significa volver indiscutible la cuestión del tiempo ni fundar una legitimidad entre tiempo y narración y entre narración y vida de modo tal que establezca el orden existente y distribuya identidades, funciones, normas, etc. (aunque esto haya ocurrido en la historia occidental y en los ámbitos intelectuales); significa señalar que hay un “vínculo productivo” para pensar la relación y advertir

---

4 El filósofo francés refiere al tránsito al que aludo, en su extensa investigación *La memoria, la historia y el olvido* (2010), a través del despliegue de tres registros: el recuerdo como objeto de la memoria (fases fenomenológicas de búsqueda, anamnesis y rememoración), memoria dada y reflexiva en movimiento hacia la memoria reflexiva y de sí; el recorrido epistemológico que se juega en un plano de la escritura historiográfica (testimonios y archivos hacia figuras de la comprensión y la explicación como representación del pasado) y la hermenéutica de la condición histórica (fases: crítica, ontológica y existencial).



posibilidades y riesgos (De Oto, Ripamonti, 2021, p. 6). En el ejercicio narrativo hay un modelado de la temporalidad y esta puede entonces expresarse en diferentes registros.

Paul Ricoeur, en una lectura particular de la concepción heideggeriana, refiere tres niveles de profundidad de la organización del tiempo que encuentran correlación en el ejercicio narrativo de los relatos: “intratemporalidad” (estar en el tiempo en la forma de la preocupación por la vida, por las cosas, por el mundo), “historicidad” (con hincapié en el pasado que se distribuye en la distancia entre la vida y la muerte) y la “temporalidad” (unidad plural del pasado, presente y futuro) (1999, p. 183 y ss). En el primer nivel, de la “intratemporalidad”, una narrativa expresa el despliegue de una trama<sup>5</sup> en la que el tiempo es aquello con lo que contamos y por eso lo medimos de diverso modo, lo fechamos, lo volvemos disponible para hacer algo, para organizar la vida cotidiana, para sostenerla, etc., porque lo asume como evidente. Pero no es la mera sucesión lineal de instantes, sino lo propio de seguir una historia, cuyas acciones marcan un “vilo” narrativo que nos mueve a continuar hasta el final, el que no puede predecirse o deducirse, al menos de forma patente. También permite miradas retrospectivas en la que las acciones resultan resignificadas gracias al movimiento teleológico, aunque no abandona la primacía del presente no abstraído del hacer ahora, del poder intervenir. Lo radical aquí es que en este nivel de análisis, el arte de contar implica un tiempo no autónomo de las intervenciones, preocupaciones y la medida cotidiana de las acciones volviéndose, además, un tiempo público, porque la operación narrativa lo rescata del anonimato (gracias a los otros interactuantes

---

5 Una trama refiere a una historia /story/ que “describe una serie de experiencias y de acciones llevadas a cabo por algunos personajes reales o imaginarios que son representados en situaciones cambiantes o que reaccionan al cambiar estas. A su vez, dichos cambios dependen de aspectos ocultos de la situación y de los personajes, y dan lugar a una nueva adversidad (predicament) que reclama una acción, un pensamiento o ambos. La respuesta a este conflicto lleva la historia a su conclusión” (Ricoeur, 1999, p. 192).

en el mismo relato y a la comunidad “cualquiera”, de la audiencia o lectores). No es posible desconocer que en el relato la dimensión episódica del orden de los acontecimientos (qué pasó entonces y después y finalmente) se vincula con otra, la configurativa, que es la totalidad significativa posible al considerar de forma conjunta lo acontecido. Esta dialéctica del tiempo episódico y del tiempo configurativo reclama analizar el segundo nivel, la “historicidad”. Aquí el enclave está dado por la “extensión de la vida” y la prioridad del pasado porque la trama sitúa la acción no solo en el tiempo sino en la memoria, la que puede repetir el orden de los acontecimientos. Ahora bien, no se trata de la repetición cabal de lo mismo, es decir, de la serie de acciones en otra dirección (hacia atrás), sino de una recuperación que posibilita leer el comienzo en el final; la repetición es un movimiento que consiste en apreciar e interpretar lo sido como oportunidad para el futuro. Estamos ante otro modo de contar la historia, el que posibilita otorgar significado a un curso de acción ya concluido y volverlo memorable para una comunidad.

El tiempo narrativo no clausura la experiencia en los términos de un destino individual y privado, por el contrario, exige su apertura como tarea comunicativa que se hace cargo de la cuestión de la herencia. La repetición hace historia y la hereda, un tiempo y relato, es “repetición narrativa” (Ricoeur, 1999, p, 213). La relación sustantiva entre la intratemporalidad y la historicidad en la operación narrativa localiza una zona profunda de la temporalidad que excede la experiencia de la finitud (de la muerte) como marca subjetiva (límite en el que se mueve Heidegger y del que Ricoeur toma distancia). La función narrativa puede traccionar y proponer el movimiento de los tiempos (pasado, presente, futuro), ¿de qué modo? Desde mi perspectiva, Walter Benjamin ofrece un camino: la textualidad que afronta la temporalidad propiamente dicha, involucra a un tiempo pleno (que incluye las ausencias), vuelve próximas las experiencias pasadas no

solo de la muerte sino también del sufrimiento, y avizora la posibilidad de un tiempo político diferente el de los reinicios, de la esperanza o justicia pendientes, se trata de “captar lo que hay de vida en lo dado por finiquitado” (Reyes Mate respecto de las ideas de Benjamin, 2006, p. 31). De aquí el tiempo narrativo a su vez encuentra una especie de límite: no tiene por qué resolver el crónos de la explicación y de las formas de transmisión de las disciplinas historiográficas, sociológicas, políticas, lingüísticas, pedagógicas, etc.

### *1.3- Hacia la narrativa como escritura*

Para avanzar, mis apuntes me llevan a la clara la afirmación de Valeria Sardi (2013): un texto narrativo es la textualidad de una experiencia. Esa textualidad puede ser expresada de forma oral o escrita. Y lo interesante es tratar de no pensar estas formas como opciones disociadas o atomizadas. Ambas, producen discurso, poseen características propias. En su carácter de discursividad narrativa, podemos pensarlas como tecnología cultural que perfora el tiempo de la experiencia y la instituye, la hereda, esto porque su índole es la comunicación. Ahora bien, en contextos educativos, la oralidad y la escritura requieren prácticas de enseñanza específicas que partan del reconocimiento y lo realicen. Nadie como Paulo Freire lo tuvo tan claro. La lengua es cultura y alfabetizar es hoy ya un hiperónimo de toda tarea educativa, involucra fuertemente la escritura (el lugar vital de la palabra) y el diálogo como apertura crítica.

Si nos ubicamos en el cruce específico de narrativas, experiencias y escrituras, la preocupación ronda preguntas como: ¿qué lugar ocupa la escritura, o simplemente escribir, en la formación docente? Específicamente, ¿cómo nos relacionamos con la escritura? ¿Cómo la entendemos? ¿Cuál es su vínculo con las prácticas y recorridos de formación institu-

cionalizados? ¿Cuáles son las escrituras que proponemos en esos recorridos? ¿Por qué? ¿Con cuáles otras prácticas asociamos, vinculamos, enseñamos la escritura? ¿Enseñamos a escribir en las instituciones de formación docente? ¿De qué modo? ¿Forma parte de los objetivos de formación? Las preguntas podrían continuar y evidencian la necesidad de precisar supuestos. En una entrevista realizada al filósofo francés Gilles Deleuze, publicada como Abecedario, este dice:

*Escribir, creo, es siempre devenir algo. Pero por esa misma razón uno tampoco escribe por escribir. Creo que uno escribe para que algo de la vida pase en uno. Sea lo que sea, hay cosas que... uno escribe para la vida. ¡Eso es! Y uno deviene algo; escribir es devenir. (s/p)*

Hay algo interesante que ocurre allí en el escribir, el sentido de esos “para”: “para que algo de la vida pase en uno” y “para la vida”. En el enclave educativo de la transmisión y la renovación, la escritura tiene un lugar relevante. El supuesto del que parto es que la escritura salva y lo hace en el modo narrativo de construcción de una trama en la que la experiencia se expone y constituye.

A través de la escritura es posible soportar la carga histórica de lo heredado porque es una praxis que interviene, que gesta sentido, que hace lugar de modo diacrítico. Vivimos en una cultura compleja cuya marca definitoria del tiempo de la historia (al menos de la occidental) es la invención de la escritura. Y, por otra parte, si seguimos su derrotero, vemos que no hay heroísmo ni inocencia en esta historia sino antes bien un vínculo indeleble “entre grafía y dominio, entre producción de un texto y soberanía sobre un territorio”, entre escritura y conquista/ dominación (Rufer, 2020, p. 276), en palabras de Benjamin, “no hay un solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie” (Reyes Mate, 2006, p. 130). Entonces de lo que se trata es de atender a la relación productiva entre los procesos de escritura y la

configuración de la acción y la reflexión sobre ella (Bombini y Labeur, 2013). Fundamentalmente, reinscribiéndonos como sujetos en una agencia pedagógica activa, no escindida ni excluida de la producción teórica y a esta última colocándola bajo vigilancia epistemológica respecto de exclusiones, silencios o imposiciones culturales, coloniales, identitarias, de clase, de etnia, de género, desmontando los contratos que tramitamos sin más al plantear la relación entre escritura y prácticas de formación.

En el contexto educativo y específicamente, en las trayectorias de la formación docente, la escritura es parte de un complejo problema especialmente, cultural y pedagógico, de un nomenclador con escasa crítica. Más allá de posicionamientos dialécticos, hermenéuticos, incluso constructivistas y humanistas, la posibilidad de un discurso de intervención, actual, local, histórico, conceptual-crítico, complejo, sigue abierta y a la búsqueda. De modo que es necesario abordar preguntas que aquí trato de formular: ¿De qué escritura se trata? ¿Cuáles prácticas implica? ¿Cuáles y qué tipo de revisiones, desplazamientos, reformulaciones y de encarnaduras son requeridas? ¿De qué modo podría plantearse una formación docente con compromisos contextuales sin imponerse sobre la heterogeneidad de las experiencias y las formas diversas de aprender y enseñar? ¿Cómo recuperar la escritura como praxis educativa en y desde la praxis educativa misma? ¿Estaríamos ante una política pedagógica de la experiencia y de la escritura? Desafiar las prácticas de formación y entre ellas, las vinculadas a la escritura habilitando que “algo de la vida pase en uno”, es un camino a recorrer.

## **II- Narrativas pedagógicas como modalidad de la formación docente**

Desde el contexto crítico de la pandemia, nos encontramos ante la oportunidad de actuar sin desconocer lo aprendido, de recuperar

prácticas sin abandonar las que con tanto esfuerzo desarrollamos y nos posibilitaron abrir los espacios educativos a otros registros, otros medios, otros recursos. Se trata de ampliar horizontes antes que de restaurar los anteriores. En esta línea, las narrativas pedagógicas desde su anclaje experiencial y condición de saber local, como escrituras críticas:

- Tensionan la praxis educativa, provocan y producen reflexiones pedagógicas.
- Permiten localizar la emergencia de nuevas formas de subjetividad / sujetividad.
- Reconocen la configuración de la práctica desde relaciones de poder/ juegos de fuerza.
- Incorporan rupturas/ experiencias anómalas/ fugas
- Plantean la práctica como apertura: reabren el archivo de lo vivido para dar lugar a (re)comienzos, fundar nuevas experiencias y realizar derechos.

Desde ellas es posible:

- Constituir saberes pedagógicos (legitimados desde la experiencia narrada, sin pretensión de generalización, dado que se habita la singularidad y comprende desde esa profundidad)
- Reflexionar sobre las prácticas educativas, re-visitándolas y re-significándolas desde los relatos.
- Abrir instancias de actuación nuevas, diversas, alternativas.

El texto narrativo-pedagógico construye una trama, problematiza, desnaturaliza, pone en situación, visibiliza en sus tensiones y contextos a las prácticas educativas, configura, registra, documenta, describe, interpreta, otorga sentidos, analiza, critica y habilita modos alternativos de intervención y transformación. De otro modo, no lo es.

Recordemos que al narrar, hay algo que consideramos valioso contar. Siempre una experiencia (pasada o posible, resistente e insistente, fugaz o permanente, improbable, temida o esperada, etc.). Se trata de un texto pensado, dialogado y escrito con anclaje/ arraigo en la singularidad de una experiencia. Esto supone, como hemos visto en el punto I-, formas diversas de construcción de la memoria, de indagación, de proyección, (re)significación y (re)elaboración. Un proceso de selección y de decisiones constantes que se tensionan en escrituras y diálogos, pueden mutar y mudar haciendo que cada vez, un relato sea y no sea el mismo, que involucre ensayos y finalmente, cuente con diferentes versiones. Esa experiencia como algo que contar nos posiciona ante una trama<sup>6</sup> que teje un nudo y permite nombrar un conflicto, como aquello que irrumpe, interrumpe, desplaza y (nos) detiene, nos reenvía a una zona de otro orden (Sardi, 2013), desde la que miramos inquisitivamente. Esa zona de otro orden, que no deja de ser una mirada “en perspectiva”, desnaturaliza, desordena y reordena, renombra, abre y cierra, piensa y juzga las acciones devenidas experiencia narrada. Pero hay algo más que se gesta en esa zona de otro orden. Se opera una reconfiguración del tiempo episódico. Tiene que ver con el movimiento de la memoria que a través del relato y la escritura de la experiencia resignifica, reelabora, inquiera lo narrado/acontecido o por acontecer, provocando y liberando tiempo. Así el relato se traspasa a sí mismo sin abandonarse, en un juego interesante de distancia y aproximación, de implicación y objetivación. Ese traspaso puede dar señales de eso que llamamos reflexión.

---

6 Recordemos otra vez la etimología latina, pero en este caso, de la raíz del término “trama” que remite al verbo trahere, presente en traer, arrastrar, trazar, traccionar, atravesar, extraer, contraer, entre otros. Por otra parte, en los tejidos con telar, trama designa el contrahilo que atraviesa y articula los hilos tensados en paralelo (de forma longitudinal), llamados urdimbre. Esta noción es cercana y análoga a la de “intriga” (del verbo latino, intricare, enredar, embrollar, liar, anudar) y “tramado de intrigas” que Christine Delory-Momberg recupera de Ricoeur, para expresar la operación de configuración de una diversidad de acontecimientos o indicios o episodios en una historia (2015, p. 59).

*Las narrativas, más que imponer, suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando...* (Alliaud, 2011, p. 89).

Las escrituras en los contextos de formación, en particular, las que refieren experiencias en los trayectos de las prácticas, ofrecen textualidades que se inscriben en tensiones y desajustes entre lo proyectado, lo acontecido y lo vivido. Se trata de lo que llamamos incidentes críticos, estos emergen de modo casi imprevisible en el seno de las prácticas y no pueden pasar desapercibidos. No necesariamente son situaciones críticas de riesgo o gravedad pero exigen improvisar una respuesta específica, en general, de forma rápida, o en contexto. Valeria Sardi se refiere a los incidentes como nudo narrativo y habla de una: “zona de incertidumbre que da cuenta de la lógica azarosa, contingente e imprevisible de las prácticas docentes” (2013, p. 6). Los incidentes, sigue Sardi, pertenecen al “orden de lo inesperado”, son:

*Narraciones de una práctica docente que se desacomoda en su concreción, que se modifica al calor de su hacer, que muta, cambia, irrumpe, desconcierta. Ese desacople en la práctica situada no implica una experiencia percibida como negativa o un fracaso en la práctica, sino más bien la oportunidad de una toma de posición, una alternativa de acción, una reformulación didáctica, una apuesta al cambio. Es decir, el incidente crítico en tanto tal puede ser una puerta para inventar posibilidades nuevas y, de ese modo, revitalizar la intervención didáctica.* (p. 6)

De este modo, pueden ser convocadas variadas escrituras dentro del género narrativo (de experiencias pedagógicas, autobiográficas escolares o de formación, conjeturales, epistolares, descriptivas en el sentido etnográfico en diarios de clase, cuadernos de campo, etc.) en las que aparecen el contexto, las condiciones, los materiales, la pluralidad de voces, protagonistas y antagonistas, etc.



Algunos de los diferentes relatos que pueden promoverse:

—Referidos a experiencias transitadas (narrativas escolares biográficas o de experiencias pedagógicas, a posteriori)

—Referidos a experiencias futuras (narrativas sobre prácticas a desarrollar al modo de un “guión conjetural”, género denominado de “didáctica-ficción”, Bombini y Labeur, 2013).

—Entre uno y otro momento, apelamos a instancias de conversación, como ateneos, talleres y comunidades de narradores, que pueden promover relatos compartidos para la objetivación crítica de las experiencias.

Entre las narrativas de experiencias pasadas, identificamos las (auto) biográficas escolares y las de experiencias pedagógicas

— *Narrativas (auto)biográficas escolares.*

Son textos que recuperan la historia escolar, requieren rememoración de vivencias, selección y decisión sobre lo que se desea narrar. Poseen descripciones de situaciones, de escenarios, de imágenes, de prácticas, de personas que aparecen en el recuerdo y forman una trama experiencial (experiencia vivida) en torno de los aprendizajes y la vida escolar en su conjunto. Incluyen giros de resignificación, formulan preguntas y repreguntas, indagan episodios de la vida escolar, exploran prácticas, motivaciones, expectativas, dudas, alegrías, tristezas, afectos reelaborados desde el presente. Desde la perspectiva de la formación se habilitan estas preguntas: la (auto)biografía escolar: ¿Es una instancia de la formación? ¿Cómo se relacionan nuestras biografías escolares con la propia formación y nuestras prácticas docentes? ¿Cómo se relacionan las experiencias escolares con las prácticas de formación y las prácticas docentes? ¿Cómo aparecen en las narrativas? ¿Qué lugar ocupan las instituciones, las relaciones de poder, las políticas educativas, etc.?

— *Narrativas de experiencias pedagógicas.*

Llamamos narrativas pedagógicas a relatos que documentan prácticas educativas y lo hacen inscribiéndolas en una trama que presenta un nudo argumentativo y despliega modo/s singular/es de resolución o no resolución. Narrar en este sentido supone, exige, implica actividades como escribir, leer, conversar, contar, investigar y reflexionar entre docentes, por esto como dice Daniel Suárez (2010, 2016), articulan textos que se constituyen en documentos públicos de reconstrucción de las prácticas y de circulación de saberes. Podemos considerarlas un dispositivo de recuperación, reconstrucción y escrituración de experiencias que se constituyen en saberes prácticos, abren problemas y operan inscripciones teóricas, un modo particular de relatar, que es aquél que articula una experiencia a través de un incidente crítico, un nudo problemático que tensiona, tracciona y atraviesa toda la comunicación (oral o escrita), incluyendo lo relativo a los modos subjetivos de vivir/ pensar lo vivido y las reflexiones provocadas (Sardi, 2013).

— *Guión conjetural.*

Es una narrativa de anticipación, del género didáctica-ficción (según lo desarrollan Bombini y Labeur, 2013) que: imagina, ensaya, conjetura, trama, mapea una clase o un conjunto de ellas; describe cómo la/s desarrollaríamos (como un encuentro donde acontece una experiencia, en un lugar y tiempo determinados, en una situación y escenario singular); incluye preguntas, argumentos, razones, decisiones, motivaciones, expectativas, dudas, ensambladas con un conocimiento inicial (por lo menos) del contexto de la experiencia. En este texto ponemos en juego deseos, modalidades diversas, afectos, impresiones, saberes, dificultades, posibilidades, derivas. Los saberes disciplinares son pensados desde la situación de enseñanza, los cuerpos, contextos y espacios concretos. El guión, como material de trabajo, permite la revisión crítica de nuestros supuestos, de aquellas percepciones y sentidos con los que ingresamos a la experiencia educativa. Como lo

que narramos aún no sucedió, hay ciertas estrategias y modos verbales propios de un relato de anticipación: “Me propongo...”, “Les diría/ diré que...”, “Me gustaría evocar...”, “Si no es posible, entonces...”, “En caso de que esto no ocurra...”, “Tendré a mano...”, “Prestaré atención tanto a las palabras como a los silencios...” . También habilita el juicio no moralizante sino analítico y situado para ponderar o estimar aquello que podría dislocarse, desplazarse para dar lugar a otras miradas de anticipación

Un aspecto fundamental de estas narrativas, es la posibilidad que habilita este género de construir lo común en el presente, desde genealogías de la experiencia y en perspectiva crítica, siempre a distancia de moralizaciones e intenciones normativas. “¿Qué hace que un relato se constituya en un saber?” me preguntó Andrea, cursante de uno de los talleres de “Contar la experiencia”, precisamente en el último de cinco largos encuentros sincrónicos. Mientras aún estaba pensando que quizás yo no había sido del todo clara en el decurso de la propuesta ella, sin esperar respuesta a la pregunta, agregó otra: “porque ¿cómo es posible garantizar la fidelidad entre lo narrado y lo ocurrido?”. Efectivamente, si de saber pedagógico se trata, la cuestión requiere dar una discusión epistemológica. La pretensión de la pregunta es vital: “garantizar la fidelidad” entre el discurso y lo acontecido pero también lo son otras variables allí en juego: las nociones instituidas de saber pedagógico y relatos de experiencias. Un camino posible es el de reconsiderar la vieja tradición que separa teoría y praxis, teoría y experiencia.

Las narrativas pedagógicas interpelan fuertemente al campo de la pedagogía como disciplina en su condición de saber y también, en su dimensión epistémica y metodológica. Se suscita la cuestión acerca de las narrativas y su derecho para participar del juego de la discusión pedagógica. En esta línea, un gran desafío es repensar el

carácter epistemológico de la pedagogía como saber práctico (es decir, un saber que busca fundamentar e instituir la praxis pedagógica) y los modos de legitimación. Y también, como plantea Daniel Suárez (2016), el lugar de los sujetos, las formas de autorización de la palabra y el despliegue de un saber pedagógico desde la escritura de experiencias que intervienen y discuten la praxis.

Las narrativas pueden constituirse en una modalidad de formación docente y de desarrollo de las prácticas docentes, como una forma de articular el campo específico en las trayectorias donde (nos) formamos para el oficio docente. Como modalidad de formación que incluye otras textualidades así como lugares compartidos de aprendizaje (comunidades de indagación), posee una potencialidad propia que en el actual contexto pandémico puede adquirir una renovada significación, para salvar y heredar sentidos.

Quizás sea un lugar común pero no por eso menos importante, plantear que no podemos enseñar o acompañar aprendizajes por afuera de la experiencia y el quehacer que estos suponen. Por esto, los espacios deben abrirse y proponerse “en situación de experiencia”, desde ella, la posibilidad de realizar inscripciones y proyecciones críticas.

En los contextos de formación docente se redefinen las intencionalidades educativas y en particular, las pedagógicas. Se suele priorizar, al menos discursivamente en los perfiles profesionales, el propósito de formar docentes reflexivos y críticos en relación con su propia práctica. En esta línea diferentes reformas curriculares se han esmerado en determinar una caja de herramientas que permitirían ejercitar esa mirada desde la formación. No nos son ajenas las propuestas de la investigación acción participativa u otras afines como las etnográficas que incorporan de forma sustantiva el trabajo de campo y los procesos analíticos e interpretativos. Sin embargo, a través del

tiempo, las prácticas de formación permanecen como un núcleo duro difícil de intervenir y transformar. La tensión teoría y praxis lejos de alcanzar una interesante coexistencia y recíproco reconocimiento, se solapa y muchas veces, se revierte a modelos de aplicación, con lenguajes formalizados en los que la práctica se normaliza y se torna materia prima homogénea sosteniendo lógicas de mera transmisión. En ellas, las subjetividades se desdibujan y neutralizan, las escenas educativas se informan como antesala de una práctica predefinida por marcos pedagógicos aprendidos que la normalizan. Considerar las posibilidades abiertas desde una modalidad narrativa de formación que involucra pensar y proponer otras textualidades (escrituras y oralidades).

Hablar en estos términos, implica disponer una propuesta que prevé instancias, espacios, tiempos y condiciones de trabajo con especificaciones propias. No hay espontaneísmo. Se trata de una praxis pedagógica intencionada, crítica de los recursos aislados, de reduccionismos relativos a estrategias de evaluación de textos individuales y extranjeros de los procesos colectivos de formación, diálogo, discusión, escritura y lectura. Esto implica correrse del juego competitivo con otros registros del saber pedagógico. No se trata de una compulsión con secuencias didácticas u otras formas de planificación o informes. Antes bien, es preferible hacer foco en las prácticas de formación y lo que pueden y aportan las narrativas pedagógicas a las trayectorias educativas. En esta línea, apunto a la dimensión epistémica de las oralidades y escrituras vinculadas a la acción educativa. Contar y escribir las propias prácticas y todo lo que estas implican en términos de contexto, intenciones, deseos, miedos, percepciones, representaciones, preguntas, problemas, desafíos, relaciones de poder, afectos, etc. pero fundamentalmente respecto de sentidos explícitos e implícitos, silenciados, desplazados, elegidos, impunemente emergidos.

De este modo, como modalidad y dispositivo de formación, las narrativas pedagógicas requieren ciertas disposiciones y aperturas, relativas a:

— *Propuesta y condiciones de trabajo.*

Es importante plantear una propuesta integrada de trabajo con objetivos de formación y posicionamiento en torno de las textualidades y las otras escrituras y oralidades que reclaman esos objetivos e inscribir instancias y acciones en un marco de formación docente atendiendo a las condiciones institucionales necesarias, desde los momentos organizativos hasta las figuras de coordinación, de acompañamiento para la ejecución, edición y documentación, publicación/ transferencia. Hacer sitio a la experiencia supone prever espacios, tiempos, disposición a ejercicios colectivos y cooperativos que implican exponerse y arriesgar otras formas de contar, comprender e interpretar las prácticas educativas. También acordar aspectos normativos que orienten y organicen la propuesta en todo su recorrido. Finalmente, como toda propuesta, se vuelve necesario, prever modos de recuperación y valoración de recorrido también a través de procesos colectivos.

— *Sentido pedagógico. Invitación a un ejercicio.*

Narrar nuestras experiencias y escribir sobre ellas no puede ser sino una invitación y no una imposición. Un buen camino es discutir acerca del sentido pedagógico de esa escritura como también acerca de la modalidad misma del trabajo, acordar acerca de las instancias y las reglas de la comunidad o del colectivo de trabajo en el proceso.

— *Oralidades: sus espacios.*

Las comunidades de indagación en el contexto de la formación pueden constituirse en comunidades de diálogo (como encuentros de co-formación) o colectivos de trabajo. Estos espacios, entre otros aspectos, tienen que garantizar (inventar) “heterotópicamente”: una disposición circular de los cuerpos (con posibilidad de las miradas); la transversalidad de

la palabra (otras legitimidades, otras subjetividades); la horizontalidad de las relaciones (en términos de potencias que se cruzan y no relaciones jerárquicas de poder); la autonomía de su práctica (acordando las condiciones del diálogo y criterios de legitimidad), una concepción del saber en términos de construcción conjetural y como práctica de (re)comienzos; el trabajo a través de agenda de preguntas, es decir, a partir de los problemas que propone (construye, formula, visibiliza, nombra) la propia comunidad; ejercicios colectivos de lectura/ escritura; conversaciones pedagógicas (Ripamonti, 2019).

— *Ejercicio de escritura. Instancias.*

Dijimos que no hay espontaneísmo. Tampoco un encuentro social para compartir anécdotas. Se trata de una invitación a formar parte de un proceso de trabajo en el que cada participante se constituirá en autor/a y co-autor/a. Lo que se va a gestar es un espacio de conversación y escritura pedagógica (Suárez, 2016). En ese ejercicio, es interesante proponer:

- o Instancia de lectura y análisis de narrativas pedagógicas publicadas o en circulación institucional.
- o Instancias de escritura con ejercicios específicos:
  - Plan de escritura: boceto, índice de la trama, anticipo de decisiones: ¿Qué escribir? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quiénes?
  - Trabajo desde los títulos de la propia narrativa: ¿Qué anticipa cada uno? ¿Cuál es el nudo que contiene? ¿Cómo es: preciso, vago, ambiguo, amplio, concreto, metafórico,... ? ¿Cómo se vincula con el contenido (conjeturado desde él)? ¿Invita a leer, expresa una intriga, cuestiona, enuncia un tema,...? ¿Qué otras preguntas puedo hacer al título?
  - Despliegue de la trama. Derivas posibles. La indagación narrativa: proceso de selección, de traducción y de conceptualización crítica.

- Problema. Configuración/ identificación/ definición/ significación de los incidentes críticos.
- Formulación de preguntas en el/ a partir del texto y por afuera de los textos.
- Los componentes:

El asunto

La trama

Los tiempos del relato

La posición del/la narrador/a

Protagonistas/ Antagonistas

Los incidentes críticos

Configuraciones teóricas críticas

Formas de resolución de la trama

Aperturas/ Reflexiones críticas/ Recomendaciones

o Instancias dialógicas de circulación de la palabra. Cada quien da a leer y da a pensar, comparte su texto inicial, modificado, avanzado. Se dialoga, conversa, comenta, interpreta, sugiere, se habita la experiencia, se proponen observaciones, etc., siempre sobre los textos (conformación, despliegues, nudos, incidentes, resoluciones, aperturas, quiebres, rupturas, continuidades, etc.).

o Sugerencias de lecturas de trabajo conceptual y crítico a partir de las versiones compartidas. Las experiencias reclaman la posibilidad de nombrar, significar, conceptualizar críticamente, etc.

o Espacios y tiempos para procesos de co-lectura de acompañamiento. Reciprocidad en los cruces de lectura conformando parejas o micro grupos para dar lugar a la complicidad lectora, a los consejos, a formas de sostener la escritura y reversionarla.

o Actividades de edición pedagógica. Daniel Suárez (2012) se refiere como momento de relecturas y reescrituras en vista a la definición de una versión final. Se definen formas en cuanto a uso de primera persona (singular o plural), extensión, etc.



— *Documentación, transferencia y publicación.*

Se trata de la instancia de definición del modo de poner a disposición los textos, de democratización del saber narrado. Luego de la “edición pedagógica”, se pueden iniciar etapas de transferencia y publicación. Estas acciones pueden ser asumir diversos formatos y espacios y se debe definir figuras de coordinación y gestión para su realización rigurosa y con responsabilidad por los saberes e historias en juego.

Pensemos que un libro es solo una de las opciones, actualmente son interesantes las posibilidades que brindan las páginas web y las redes sociales, por ejemplo, un blog o bitácora (hay de diversos tipos que admiten procesamiento y administración gratuita, incluidos fotolog, vlog, audioblog, etc.). La clave es que las voces propias de las escrituras circulen, amplíen el círculo de lectura y discusión pedagógica, es decir, se vuelvan citables. Con citables, me refiero a la condición del texto de “ser citado”, lo cual exige ciertas características, como definiciones de registro, autoría, opciones de accesibilidad y atención a normas éticas de publicación (por ejemplo, autorización a publicar<sup>7</sup> o a poner en circulación sus relatos). Otro aspecto interesante es reconocer el carácter de “versión” de los textos, siempre abiertos a reescrituras.

Para finalizar, solo me gustaría apuntar que una política pedagógica de la formación docente que atienda a la modalidad narrativa de las prácticas, nos compromete en diversos órdenes, uno de carácter epistemológico (respecto de las narrativas pedagógicas), otro crítico conceptual (respecto de la legitimidad de los saberes y de las trayectorias que proponemos desde las instituciones, su unidad de sentido y de articulación propia) y un tercero, que pone en juego los

---

7 Es el consentimiento de uso de la documentación, a partir de una declaración que hace constar haber sido informada/o de los objetivos de la actividad o proyecto y de la finalidad científica y educativa dada a los materiales y/o registro audiovisual y/u otro material documental anexo que pueda proveer.

derechos a una educación que arraiga en la experiencia, la reconoce en su singularidad, la comprende desde su conflictividad, la objetiva en un mapa plural y la torna disponible para la conformación de un espacio común. En otro lugar, me referí también al derecho a narrar que instala la palabra como praxis, desafía la experiencia histórica heredada para trazar un lugar dialógico de enunciación y negociación, para abrir un tiempo de renovación de nuestras practicas educativas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A.; Suárez, D. (comp.) (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Caparrós Editores.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.
- Bombini, G.; Labeur, P. (2013). “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica”. *ENUNCIACION*, 18/2013, pp. 19-29.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Contreras Domingo, J. (2013). “El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 125-136.
- Delory-Momberger, C.. (2015). “El relato de sí como hecho antropológico”. En: Muriillo Arango, G. J. (2015), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 57-68.

- De Oto, A.; Ripamonti, P. (2021). “Intervenciones tácticas sobre la relación entre canon, filosofía y escritura”. *Revista Heterotopías*. Volumen 4/ 7, junio de 2021, pp. 1-23. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/33720/34017>
- Derrida, J. (2012). *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. Manantial.
- Gabilondo, A., Aranzueque, G. (1999). “Introducción”. En: Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós. pp. 9-32.
- Larrosa, J. (2006). “Sobre la experiencia”. *Aloma, Revista de psicología, ciències de l’educació i de l’esport*, 19/2006, pp. 87-112.
- Larrosa, J. (2019). *P de Profesor*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Reyes Mate, M. (2006). *Medianoche en la historia*. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin ‘Sobre el concepto de historia’. Madrid, Trotta.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires, FCE.
- Ripamonti, Paula, (2017). *Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas*. En: Alvarado, M.; De Oto, A. (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/ Metodologias\\_en\\_contexto.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/ Metodologias_en_contexto.pdf)
- Ripamonti, P. (2019). “Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación”. En: *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 28, n. 68, pp. 507-520, 2019. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8404>.
- Rufer, M. (2020). “El perpetuo conjuro: tiempo, colonialidad y repetición en la escritura de la historia”. En: *Revista Historia y memoria*, Número Especial, 2020, pp. 271 – 306, [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_memoria/article/view/11590/9650](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/11590/9650)
- Sardi, V. (2017). “Escribir la práctica, inscribir la experiencia”. *Saberes y prácticas*. *Revista De Filosofía Y Educación*, 2, p. 1–14. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/993>
- Scott, J. (2001). “Experiencia”. *Revista de Estudios de Género, La ventana*. Vol. 2/13. p.42-74. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551>
- Suárez, D. (2012). “Docentes, Narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las expe-

riencias escolares”. En Sverdilck, Ingrid (comp.) (2012). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires, Noveduc.

Suarez, D. (2016). “Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia” En: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 01, n. 03, set./dez. 2016, pp. 480-497.

## II

### Contar la experiencia. Coordenadas de una propuesta para volver al territorio educativo

*Alicia Boggia*

*Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y auto justificable que desconoce el territorio como el lugar original.*

Muñoz Calvo, 2007

**E**n esta parte, y luego de haber recorrido junto a Paula Ripamonti el dispositivo y sus implicancias, abordamos, en primer lugar, las particularidades del curso taller, sus intencionalidades educativas y el recorrido que fuimos haciendo junto a los docentes. En segundo lugar, avanzamos sobre reflexiones respecto de la importancia de volver a pensar el territorio educativo, a partir de la experiencia y las narrativas.

#### **I- El qué, cómo y por qué del taller “Contar la experiencia”**

“Contar la experiencia, Curso taller de narrativas pedagógicas”, consistió en un taller, propuesto por la Cabecera Jurisdiccional de Educación a Distancia- Mendoza, aprobado e implementado desde la Coordinación General de Educación Superior (CGES), con el objetivo de brindar un marco teórico metodológico de trabajo con narrativas pedagógicas, en contextos de formación y desarrollo profesional docente. En esta publicación se presentan las narrativas surgidas a partir de la propuesta pedagógica que tuvo dos cohortes continuadas durante el 2020 y el 2021, y que se desarrolló a lo largo de más de 40

horas, con cinco encuentros sincrónicos cada una, en donde se compartieron experiencias y escrituras en clave pedagógica.

El Taller fue pensado en formato virtual, aun antes de la pandemia de COVID 19, con el propósito de generar un espacio que nos permitiera recuperar la experiencia en las aulas, y a partir de allí poder generar saberes pedagógicos para la formación docente. Para quienes lo gestamos, Paula Ripamonti y Alicia Boggia fue un desafío pensar en el espacio virtual como una oportunidad de establecer contacto con docentes e investigadores en vistas a la constitución de una comunidad de narradores interesados en avanzar en las metodologías apropiadas para producir sentidos diversos y materiales donde pudiera ser percibido el despliegue de propuestas docentes; y en donde anclar la búsqueda de líneas de trabajo e intersticios que facilitarían la expresión de los docentes. La particularidad de esta formación estuvo dada en la diversidad y polifonía de voces de sus participantes. La primera cohorte tuvo más de 100 cursantes, el 80% de Mendoza, y el resto de otras latitudes -de otras provincias y de países como México, Colombia, Chile, España-. Consideramos que esta pluralidad de voces y experiencias fue muy enriquecedora para el desarrollo del curso. A raíz de esto, del éxito de la convocatoria; y de la modalidad -que posibilita una comunidad de escucha y lectura-, es que en nuestra segunda cohorte tuvimos que delimitar la inscripción, utilizando el criterio de ser profesores de las prácticas docentes del nivel superior o ser parte de la formación docente. Esta diversidad de voces y culturas también se sostuvo en este segundo recorrido.

Las intencionalidades educativas que configuraron las coordenadas de este taller fueron promover prácticas de problematización y ejercicios de escritura narrativa sobre experiencias pedagógicas; conocer las herramientas teórico-metodológicas de la documentación y la investigación narrativa, valorándolas como estrategias de cons-

trucción de saberes docentes; reflexionar en perspectiva narrativa sobre las experiencias pedagógicas como una modalidad específica de actualización y formación continua en vistas a la posibilidad de (re)comienzos críticos de las propias prácticas; y finalmente sentar las bases para la constitución de una comunidad formativa de narradoras/es.

El curso se desarrolló en sesiones de trabajo sincrónicas y diacrónicas, a través de la implementación de un entorno virtual de aprendizaje y se articuló en 4 ejes de trabajo. Los dos primeros de mayor impronta teórica y los dos segundos centrados en la escritura y la circulación de las mismas entre los participantes.

En las instancias sincrónicas se avanzó en conceptualizaciones teóricas. En un primer eje, en torno a narrativas pedagógicas y el saber de la experiencia; los tipos de narrativas<sup>8</sup> y la importancia de la singularidad, la circulación y la legitimación del saber de la experiencia docente. En el segundo “Dialogar y escribir entre docentes”, se trabajó en el dispositivo de construcción de la documentación narrativa y el lugar de los incidentes críticos, como instancias de descentramientos e interrupciones de nuestras prácticas. En el tercer eje “Acerca de las textualidades y escribir como praxis pedagógica” abordamos ¿cómo escribir? Además, desarrollamos actividades hacia el diseño de un plan de escritura, siempre poniendo en foco la importancia de las instancias dialógicas a través de una comunidad de docentes narradoras/es. Por último, en el cuarto eje “Posibilidades de las narrativas en los contextos de formación docente” discutimos y reflexionamos acerca de las potencialidades del dispositivo, tales como abordar los proble-

---

8 Los distintos tipos de narrativas como guión conjetural, narrativa biográfica, de experiencia pedagógica; y también diversos tipos de escrituras (diarios de campo, autorregistros, escrituras etnográficas) y ámbitos de circulación: talleres, ateneos, conversatorios, tertulias, comunidades de indagación.

mas pedagógicos de la formación, conformar un archivo y mostrar las categorías analíticas que configuran de forma crítica los saberes a partir de la experiencia. Pero además en estos dos últimos ejes se propició la circulación de la palabra a partir de lecturas compartidas de las producciones individuales en sus diferentes versiones y registros, garantizando a cada participante observaciones y comentarios de sus propios colegas, a modo de una clínica de escritura.

Al desarrollarse en un entorno virtual el curso permitió clases sincrónicas e instancias de lectura compartida de las propias escrituras de los docentes, pero además se hizo uso de otras herramientas de la plataforma que permitieron ir avanzando en la construcción de una comunidad de diálogo, lectura e indagación, como, por ejemplo, un paddle para compartir los títulos posibles al inicio, padlet, nubes de palabras y Jamboard. Por otra parte, recorrimos bibliografías centrales de la temática como José Contreras, Paula Ripamonti, Valeria Sardi y Daniel Suarez; y los animamos a leer los clásicos, como Philip Jackson, Jerome Brunner y Connelly y Clandinin.

De este modo, el curso taller propuso generar un espacio de configuración y legitimación de saberes pedagógicos a través de modos específicos de “contar la experiencia”. En las aulas suceden muchas más cosas de las que plasmamos en las planificaciones, las secuencias didácticas e informes de clase. Desde el punto de vista subjetivo están las vivencias escolares, los deseos, las expectativas personales, familiares y profesionales, también los imprevistos, las micro decisiones, lo que nunca pensamos que iba a suceder, están los contextos y autoridades institucionales, los ministerios, las prescripciones y las interpretaciones que realizamos. Todo esto puede ser narrado, puede ser contado en primera persona, puede ser leído por otros/otras para seguir pensando, para continuar reflexionando, para abrir nuevos caminos. Así, las historias mínimas, las vivencias que transcurren



en las aulas son el puntapié para nuevas experiencias, son los círculos de comunidades que ponen en juego sus recorridos para que otros aprovechen lo pensado, lo pasado, para poner en tensión lo cotidiano, la teoría misma y habilitar su renovación y su contrastación.

El equipo, al que prontamente se incorporó Marcela Quevedo, partió de la consideración de que las narrativas pueden constituirse en una modalidad de las prácticas docentes y una forma de articular el campo específico en las trayectorias de formación docente. Además, que estas, como modalidad de formación que incluye otras textualidades así como lugares compartidos de aprendizaje (comunidades de indagación), posee una potencialidad propia que en el existente contexto pandémico y post pandémico ha adquirido una renovada significación.

## **II- Coordenadas para volver al territorio a pesar del mapa: saberes, prácticas y experiencias**

Antes de avanzar en torno al curso-taller y las producciones que fueron compartidas en él, consideramos importante recuperar la reflexión sobre el mapa y territorio con el que abrimos este apartado en su epígrafe. La escuela y los procesos de construcción de saberes están atravesados, por muchos factores que la complejizan, y los datos revelados no son alentadores –el 50% de nuestros jóvenes están excluidos del sistema obligatorio-. En un contexto de enseñanza aprendizaje, atravesado por TICs, por pandemia, post pandemia, etc., debemos volver al territorio para producir saberes pedagógicos que permitan la construcción colectiva de la escuela.

Diversos autores sostienen que la documentación narrativa se afilia a una tradición y a un movimiento pedagógico que se orienta hacia la transformación democrática de la escuela, y que se inclina a generar

y sostener espacios de trabajo coparticipado y en red en los campos de la investigación educativa y la formación docente (Suarez, 2015). En particular, a esta metodología le interesa activar la memoria pedagógica, y dispone y moviliza un conjunto de recaudos metodológicos para que los participantes indaguen momentos significativos de sus trayectorias de formación y vidas profesionales; pongan en reflexión, tensión y debate las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos laborales; y puedan reconstruirlas, problematizarlas y transformarlas mediante la documentación narrativa de las experiencias vividas, y a partir de esta experiencia poder generar saberes pedagógicos (Suárez, 2011).

Activar la memoria pedagógica y reflexionar sobre los recorridos laborales y profesionales implica poner en tensión lo instituido y lo instituyente, poner en juego lo esperado y lo disruptivo que aparece. En el marco de este curso se abordan las narrativas, en la misma dirección que establece Sardi, como modos de mirar genealógica y críticamente la práctica educativa, situada. Las narrativas pedagógicas se tratan de la “textualidad de una experiencia” que se expone desde sus problemas e incidentes críticos, que nos exige revisar los modos de intervenirlos, resolverlos, trocarlos en saberes comunicados, no como procedimientos formales, sino como cualidades de un quehacer posible en un determinado contexto y con posibilidades de pensarlos desde ese contexto situacional (Sardi, 2013). En el marco de esta tensión entre lo instituido y lo instituyente, la narrativa adquiere valor teórico e instrumental, dado que una narrativa se configura desde lo que los lenguajes formalizados encubren, callan, no dicen, explicitando las condiciones materiales, los contextos (social, político, económico, cultural), la presencia de las/os diferentes actoras/es, las pre-comprensiones, las relaciones de poder, las tramas de resolución o no resolución (Ripamonti, 2017). En sentido amplio, y en consonancia con Ripamonti, pensamos que la narrativa se puede configurar

como un ejercicio, como un texto que escribimos, que leemos, que hablamos y a través del cual realizamos una operación de salvación, nombramos nuestras acciones, las objetivamos, las constituimos en experiencias, las (des)armamos, re-configurándolas a través de su problematización y exposición, de los sentidos que exploramos y buscamos comprender (Ripamonti, 2019).

Las narrativas de experiencias pedagógicas se han ido incorporando, de forma sostenida en los últimos años, al campo de los saberes docentes desde los que se articulan decisiones y propuestas pedagógicas. En tal sentido, se han configurado como modalidad de trabajo y como herramientas conceptuales críticas que permiten reflexionar sobre las propias prácticas educativas. Esto acontece en el marco de instancias colectivas de diálogo y ejercicios de (re)escritura, en contextos de trabajo que pueden o no, estar institucionalizados y que pueden tener variada implementación.

Lo cierto es que la narración y escritura de las experiencias vividas o pensadas en la escuela (desde la propia biografía escolar o durante las clases) poseen una dimensión epistémica al poner en juego las condiciones contextuales de producción y legitimación de los saberes docentes, es decir, que los confronta con aquello que los saca de la mera experiencia vivida y convierte en saber pedagógico. Entendiendo por saber pedagógico lo que Daniel Suárez (2011) caracteriza, entre otros aspectos como saber específico acerca de la enseñanza y el aprendizaje y su inscripción en contextos particulares y ámbitos institucionales concretos (escuelas, instituciones formadoras, etc.), sujetos a los diversos condicionamientos socio-económicos, políticos y culturales. Un saber que muchas veces los docentes reciben y otras tantas producen o recrean en esos espacios y tiempos, y que habla sobre los sujetos de la educación y acerca de sus diferentes y desiguales condiciones y oportunidades (intelectuales, técnicas, políticas) para

encarnar experiencias pedagógicas que, por algún motivo, resulten significativas y dignas de ser comunicadas a otros y aptas para engrosar y cualificar la memoria pedagógica de la escuela.

Todos los encuentros y textos que atravesaron esta formación profesional se entretejen en la idea de que “narrar no es informar, ni definir, tampoco postular algún caso para establecer una suerte de generalización o síntesis. Es algo de otra índole. Quien narra se expone, corre riesgo, se arriesga y arriesga. Una narrativa es un texto que habitamos y que nos produce a nosotros mismos en el sentido en que nos comprendemos, nos contamos una historia, no sólo de las constricciones que nos pesan, sino también de las estrategias de liberación, que en mayor o menor medida ponemos en juego, ensayamos, proponemos. En el relato construido, podemos observar modos de comprender y comprender(nos) en ciertas tensiones, entre posibilidades y limitaciones o condicionamientos. Por esto, es posible afirmar que toda narrativa posee una dimensión política y ello en la medida que hay subjetividades en juego y modos de relación, hay mutua afectación. (Ripamonti, 2017)

En esta misma línea, Arturo Roig en una conocida conferencia de 1995, “El cuento del cuento”, también utiliza la metáfora de mapa y territorio para advertirnos sobre la diferencia entre objetividad y realidad y el lugar de mediación del lenguaje (2017). En nuestro caso, nos interesa destacar la importancia del lenguaje, del narrar como meta mediación de la construcción de la realidad (...) “somos seres mediados y en tal sentido somos puro cuento, pura mediación”. En unos casos para justificar las relaciones de superioridad, de poder y hasta de explotación; y en otros, para levantarnos desde el cuento y mediante el poder del cuento, en actitudes de emergencia y de liberación” (Roig, 2017). Según Roig, el lenguaje es la mediación entre nosotros y el mundo, o la realidad. Es aquel que nos permite “decir”

o “narrar” la realidad, nuestra realidad, aquella que podemos o logramos construir... “por el lenguaje nos constituimos en lo que somos, nos transformamos en lo que vamos siendo. Somos nuestras palabras y las palabras que dijeron y dicen nuestra realidad. Somos el cuento que contamos, y en este sentido, cada vez que otorgamos sentido a nuestras experiencias, vamos modificando nuestra propia historia, vamos contando nuestro propio cuento” (Roig, 2017).

Y esto es lo que sucede cuando invitamos a narrar a nuestros docentes: lo que le pasó o pasa a quien narra, lo que le pasó o pasa a los estudiantes, lo que le pasa al docente de práctica, lo que pasa en la escuela. Construyen su propia realidad, hacen su propia escritura, lectura y construcción de ese recorte de realidad. Esa escritura les permite dar sentido a sus experiencias, sabiendo la complejidad que tienen estas en el marco de la práctica en la formación docente. La dimensión performativa del lenguaje funciona aquí, como un mapa que traza un territorio y que, al hacerlo, produce el sentido del movimiento en él, sitúa los límites, determina los lugares, señala quienes somos en cada coordenada, comunica, organiza. Entonces ¿estamos dispuestos/as a dar carta de ciudadanía a la experiencia y a su traducción narrativa a través de una trama donde el conflicto es el punto nodal de nuestras prácticas educativas?

Antes de avanzar, en los relatos realizados por los docentes participantes de este taller que conforman esta publicación, hay que considerar dos cuestiones, que de algún modo han sido abordadas en la primera parte de esta publicación. La primera es que la narrativa implica una relación entre experiencia y memoria, y en esta relación la narrativa implica una textualidad que (re)articula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia. En este sentido, configura la memoria, la ejercita, pero también la actualiza en un quehacer presente. Por esto, las construcciones de la memoria no son meramente

personales sino ante todo políticas, y además en la memoria el presente también interactúa con el recuerdo, interfiere, actúa, disloca los significados que se traen como memoria. La memoria narrada resulta una construcción tensa, entre lo que se trae como recuerdo –y de ese modo conforma la manera de percibir, de comprender– y lo que se configura ante los sentidos en el presente, transformando, modificando, interactuando con ella (Ripamonti, 2017). La segunda cuestión viene dada por la ubicación del sujeto como productor de experiencias, sujeto que se haya doblemente inscripto en un contexto socio histórico particular: el del momento enunciativo y el del momento de rememoración (Porta, 2019).

La escritura de una narrativa, aun con estas cuestiones en juego, implica un acto de resolución, de síntesis entre lo instituido y lo instituyente de este proceso. La escritora Luisa Valenzuela, dice, que hay que tener conciencia del peso de la palabra; la carga afectiva que estas tienen, todo lo que estas transmiten y su valor connotativo, de alguna manera la escritura viene al socorro de uno, escribir es una maldición, una maldición que salva, permite ver desde otro ángulo, permite despedirse de lo que pesa<sup>9</sup>. En este proceso se juega la esperanza de transformar la realidad pedagógica a partir de la resolución de la trama narrativa.

Muñoz Calvo en su libro “Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación” (2007), reflexiona respecto de las diferencias entre la educación y la escuela, se aproxima al proceso educativo poniendo en juego la dicotomía simplicidad/complejidad que lo atraviesa; y visibiliza las incertidumbres que este proceso produce tanto en educadores como en educandos respecto a los resultados del mismo. A partir de estas líneas el autor nos ofrece algunos recorridos

---

9 Expresiones tomadas de: Valenzuela, Luisa, en <https://revistabepe.conabip.gov.ar>

y reflexiones sustanciales. La primera respecto de cómo los planes y programas han sido tomados como mapas que orientan el hacer educativo, pero sin mirar el territorio y su diversidad<sup>10</sup>; es decir, que el avance burocrático a fin de instituir políticas educativas, empezó a desconocer lo que efectivamente pasaba en las aulas y a los sujetos que conforman la comunidad educativa.

Hace décadas escuchamos que la educación está en crisis o la crisis de la escuela... A lo mejor hay que recuperar el territorio –la experiencia- y abandonar un poco el mapa, o al menos tener claro que a veces se confunden ambas. La educación ha sido simulada -escolarizada- en la escuela, del mismo modo que el mapa representa el territorio. El error no está en el mapa sino en confundirlo con el territorio. Calvo Muñoz y afirma que “la educación es un proceso de relaciones posibles en tanto la escuela es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” El mapa ayuda, pero no reemplaza; es necesario, pero no es suficiente. Es como un faro que señala la ruta y anuncia los peligros advirtiéndole que no se acerquen a él so pena de naufragar. El sentido del mapa es referir al territorio, nunca a sí mismo. En la escuela se ha subvertido el criterio y el mapa se ha vuelto autoreferente (Calvo Muñoz, 2012, p. 9).

Para muchos profesores y alumnos vale más el mapa escolarizado que el territorio educativo, como lugar de certezas y seguridades. Sánchez García sostiene que Calvo Muñoz en su obra, explica que

---

10 Calvo Muñoz la obra citada (2012), menciona que dichos planes y programas han sido tomados como “MAPAS” que orientan el hacer educativo, seguidos cabalmente, cumplidos a conciencia, pero desafortunadamente sin mirar el territorio y todo lo que este representa: su diversidad, sus cambios, sus desafíos, sus incertidumbres, su movilidad, etc. Nos hemos perdido en el “tratar de entender” las reformas y “cumplir” con lo que se estipula en el mapa dejando a un lado el contexto, el territorio, la diversidad, la REALIDAD, y más grave aún hemos dejado de ver a la enseñanza y a el aprendizaje como una TENTACIÓN IRRESISTIBLE, por lo que nos hemos dejado de preocupar sobre el COMO enseñar y el COMO aprender.

-aun a pesar de las reformas educativas, las propuestas innovadoras, los diseños y rediseños curriculares- las prácticas en las escuelas continúan inamovibles, los docentes se refugian en las rutinas, para no dejar escapar el contenido y sus certezas, “certezas” que no son cuestionadas, pues las políticas educativas o públicas tienen misiones específicas que son las revisadas: cobertura, asistencia, permanencia, aprobación, cumplimiento administrativo.

En este sentido las narrativas y sus incidentes críticos nos permiten en palabras de Morin (2001) navegar en un océano de incertidumbres entre archipiélagos de certezas. Calvo Muñoz (2015) propone de algún modo volver a habitar la escuela, que es promover experiencias en donde se valore la incertidumbre, se aprenda de los errores como fuente de sabiduría y se explore activamente el entorno en busca de nuevos desafíos. Habitar la escuela es desescolarizarla, creer en la propensión a aprender, en la curiosidad permanente, en la experimentación y en la expresión de inferencias de los alumnos. Es valorar los errores para posibilitar la creación de relaciones nuevas y complejas a través de actividades diversas que nos permitan proponer relaciones posibles (Osorio, 2017). La otra reflexión hacia la que avanza Calvo Muñoz (2012) tiene que ver con la utopía que atraviesa la práctica docente. El proceso educativo se explica a partir de una dicotomía particular que es la de su simplicidad y complejidad. Según el autor, es simple porque el que enseña deslumbra con el misterio y el que aprende se fascina y sueña con la posibilidad que le sugiere la complejidad implicada en dicho proceso. Sin embargo, es también y a la vez, complejo ya que el que enseña devela interrogantes que desentrañan el misterio, y lo puede hacer desde lo que sabe o desde lo que ignora. El punto de partida no es relevante; solo es necesario que sea mayéutico. Es aquí donde los docentes deberíamos ser investigadores de nuestra propia práctica y el aula un gran laboratorio donde se promuevan cosas inéditas, insólitas, inesperadas donde nos apasionamos (2012,



p. 8). El plantea que hay que desescolarizar la escuela y para ello no es necesario diseñar un sistema de formación continua de maestros en contenidos ya tan barajados, sino que es urgente apostar, soñar con un conjunto de docentes con vocación, reflexivos, amantes de su profesión, deseosos de redimensionar o “desescolarizar” la escuela. (2012, p. 11). Y suena como una utopía, y lo es, pero debemos ir tras ella, debemos luchar con toda nuestra fuerza para lograr salvarnos como especie. En palabras de Arendt “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (1996, p. 208). Sostiene que urge gestar las condiciones de diseñar una escuela que recupere su condición educadora y que no sea mera simuladora de la educación.

Sabemos por experiencia que es un desafío fascinante, aunque a veces difícil. En esta dirección pensamos las narrativas pedagógicas en el marco de nuestro taller “Contar la experiencia”, las pensamos como saber situado, contextualizado, construido o reproducido casi siempre narrativamente por los docentes y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones y enunciados formalizados que pretenden ofrecer los modelos ortodoxos de conocimiento científico y técnico (Kincheloe, 2001).

Los relatos producen sentidos sobre la escuela, lo que creemos que ella da y posibilita, a través de nuestra singular experiencia. Los relatos nos confrontan con lo que deseamos cambiar y por eso reabren el expediente del pasado para hacer, desde hoy mismo, un futuro. ¿Qué escuela? ¿Cuál escuela? La de los guardapolvos, las mochilas, las cartucheras, los libros, los espacios de encuentro, los olores, las canciones, ¿Cuál/es escuela/s estamos haciendo? ¿Cuál/es experiencia/s estamos viviendo, provocando, haciendo?

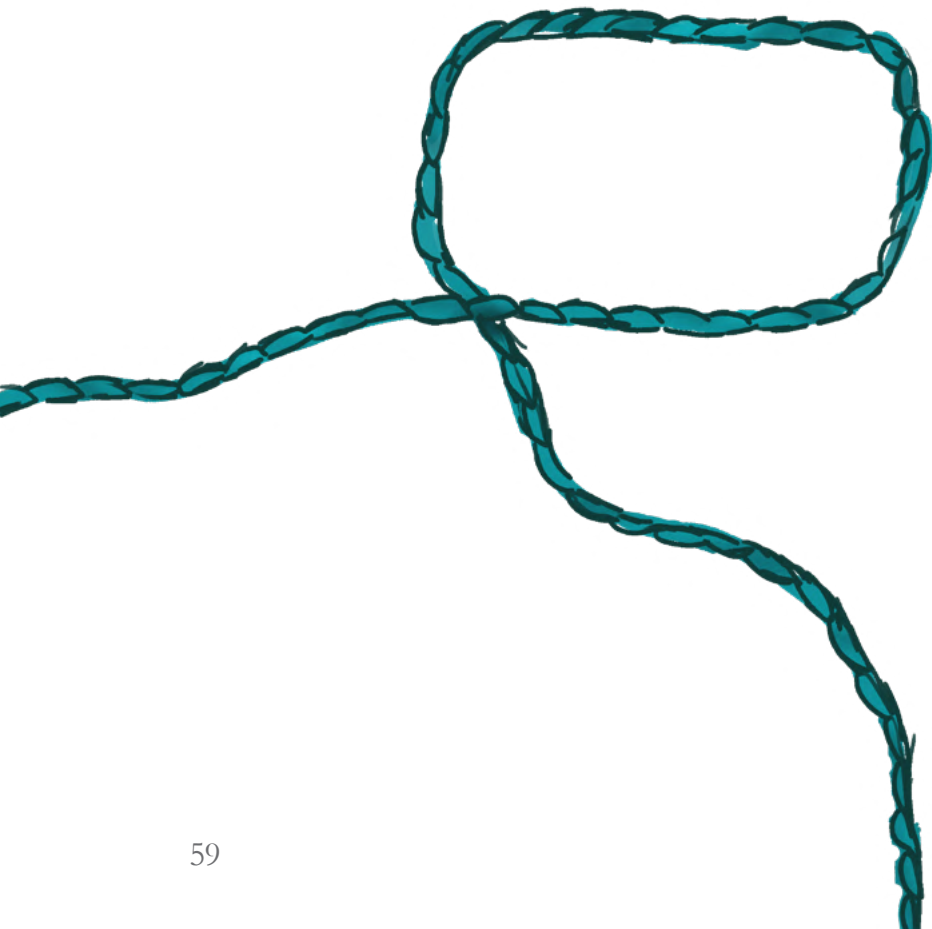
## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1996). “La crisis en la educación”. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, Península. pp. 185-208
- Branda, S. (2014). “Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado”. Ponencia. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. Segundas Jornadas de Educación, 17 y 18 de septiembre de 2014. . <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/viewFile/544/354>
- Calvo Muñoz, C. (2012). Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. La Serena, Editorial Universidad de La Serena.
- Calvo Muñoz, C. (2017). “Habitar la escuela: narrando y reflexionando el complejo ethos escolar”. En: Osorio, J. (Ed.) (2017). Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas. Santiago de Chile, Nueva Mirada. pp.18-27.
- Kincheloe, J. L. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Barcelona, Octaedro.
- Lopez de Maturana Luna, S. (2017). “Habitar educativo, social y político de las escuelas”. En: Osorio, J. (Ed.) (2017). Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas. Santiago de Chile, Nueva Mirada. pp.10-17.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona, Paidós.
- Osorio, J. (2017). “Presentación”. En: Osorio, J. (Ed.) (2017). Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas. Santiago de Chile, Nueva Mirada. pp.7-9.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018). “La autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa”. En: Guedes, A y Ribeiro, T. Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. São Paulo, Papirus.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). “Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario”. Pontos de Interrogação, v. 9, n. 1, jan.-jun., p. 13-39.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En: Alvarado, M.; De Oto, A. (2017). Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. Ciudad Autónoma de

- Buenos Aires, CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/ Metodologias\\_en\\_contexto.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/ Metodologias_en_contexto.pdf)
- Ripamonti, P. (2019). “Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación”. *Revista de Educação Pública*, v. 28, n. 68, p. 507-520.
- Roig, A. (1995). “El cuento del cuento”. En Arpini, A.; Jalif, C. (Eds.), Ramaglia, D. (Coord.). *Diversidad e integración en Nuestra América. Volumen III: La construcción de la unidad latinoamericana: alteridad, reconocimiento, liberación 1960-2010*. Buenos Aires, Biblos.
- Suárez, D. H.; Argnani, A. (2011). “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. *Revista da FAECEBA: educação e contemporaneidade*, 20(36), 43–56.
- Suárez, D. H. (2011). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. e- Eccleston. *Formación Docente*. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno, 2007. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA.
- Suárez, D. H. (2015). “Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación formación-acción”. *Revista del IICE /30*, 17-30. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>
- Sardi, V. (2013). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. E-Book. ISBN 978-950-34-0969-5

## Segunda parte

# TERRITORIO DE ESCRITURAS



El taller hizo foco en prácticas de escritura que, sostenidas de forma colaborativa, constituyeron y articularon las experiencias educativas, despuntaron las memorias pedagógicas y habilitaron una reconfiguración desde incidentes críticos como clave de las tramas. De este modo, tras las instancias compartidas que mixturaron ejercicios de escritura con intercambios y conversaciones pedagógicas, se muestra la potencialidad de las narrativas como una modalidad de la formación docente que interviene de forma crítica los saberes educativos.

Este apartado se conforma entonces con las narrativas que escribieron quienes participaron en alguna de las dos cohortes del Curso taller “Contar la experiencia” entre 2020 y 2021. Se trata de textos que cuentan con la autorización y consentimiento de sus autoras/es. En cuanto al uso del lenguaje y la comunicación con perspectiva de género, se respetan las decisiones de las/os autoras/es, por esto se pueden observar resoluciones gramaticales al utilizar a/o en adjetivos y sustantivos pero también hay otras apuestas que buscan sortear binarismos o marcas sexistas.

Los relatos se presentan organizados según sean autobiografías escolares o narrativas de experiencias pedagógicas, en el marco de lo planteado y definido en los capítulos de la Primera parte.

## Para ingresar al territorio: recuerdos del taller

*Laura Marcela Quevedo*

Antes de entrar al territorio de escrituras traemos las palabras, los objetos y sentires de quienes fueron protagonistas de esta experiencia. El taller comenzó invitando a cada uno de los participantes a presentarse a través de un objeto que puso en juego su memoria escolar y trayectoria pedagógica. Esta dinámica permitió traer la vida cotidiana de las escuelas y sus representaciones a un ámbito de reflexión pedagógico desde el universo simbólico de formadores.

En ambas ediciones del curso aparecieron los objetos que nos han acompañado en esas mañanas y tardes escolares.

De este modo empezamos a escribir y a través de estas narraciones nos identificamos, conocimos y vinculamos, como dijo Silvina<sup>11</sup>, vimos a “*la narrativa como posibilidad del encuentro con uno mismo y con el otro*”.

Aparecieron las mochilas, maletas o maletines de Viviana y Gabriel, que además de útiles guardan secretos, inventos, emociones; el mantelito con iniciales de Clelia, las cartucheras y su mundo de lápices de colores de Roxana, Vanesa e Itzia; junto con los cuadernos y las pizarras, tizas y borradores, tintero y pluma para escribir, dibujar, borrar y reescribir que evocaron Adriana María, Gustavo, Alicia, y para María del Carmen especialmente su cuaderno de matemática y para Anabel, su carpeta de plástica. Un palito para escribir en la tierra tiene la fuerza de la escritura, que, como dice María Cecilia es una “*poderosa herramienta de autoconocimiento.*”

---

11 En este apartado, nombraremos a los participantes de las dos cohortes del taller por sus nombres de pila, incorporados en un texto a modo de presentación.

También aparecieron los libros, esos manuales llenos de promesas para aprender o esas lecturas inolvidables que trajeron María Silvia, Claudia, Abraham, Julieta y Flavia. Diana trajo su diccionario de griego y con él evocó la pasión de su profesor; Graciela aportó su texto de García Lorca; el Martín Fierro que recibió Silvana de manos de su padre, los libros de lectura que recuerda Carina y el libro Upa de Norma, Leandro recordó a Shunko; Alicia trajo las revistas, como ese Antejito lleno de imágenes y las vocales con significado casi propio, al decir de Yolanda y el árbol matemático que invitó a pensar a María Lourdes. Luego Alfredo trajo a Freire y Roque recuerda cuando tuvo que leer El Principito. También apareció Dailan Kifki de Daniela, Mi planta de naranja lima de José, Gustavito de Andrea y Los Teritos de Teresa. Todos textos que acompañaron en las primeras experiencias como lectores. Julieta recordó el valor de haber recibido un libro de las manos de una persona muy querida.

Evocamos una fiesta de disfraces por el que Lilian recibió un tesoro como es el libro Mujercitas, también el diario personal de Maritza y el de Norma.

¿Y las tecnologías? No sólo los libros, un pizarrón y las tizas lo son, Héctor nos trajo el ábaco y el modo en que aprendemos a pensar y ver el mundo a través de cada “dispositivo” escolar. Luego se sumaron Daniel y Alejandra con la “libreta de calificaciones” y el gran tema de la evaluación y los arbitrios del mundo escolar.

Más tarde Livia nos hizo disfrutar con su globo terráqueo y Cecilia mencionó un atlas y tanto mundo por descubrir. Este recorrido por el espacio y tiempo de nuestros recuerdos también fue un recorrido por Argentina, ya que pudimos acercarnos a una escuela de Tucumán, de Entre Ríos y de Córdoba hasta llegar a las acequias mendocinas. Pero también fuimos desde las playas de México, a Ecuador, Colombia y Brasil.

Nos resultó interesante un “objeto” en particular, el olor a escuela que mencionó María Silvia, el olor de una mamá maestra que evocó María Soledad, el olor de los restos de lápices, a los cuadernos nuevos que menciona Andrea o de las migas de una tortita que no perdieron su calor del horno, o el aroma de la canastita de mimbre de María Laura y de Romina. Y también aromas de magnolias que mencionó Elida y el recuerdo de la voz de las maestras. Raúl recordó especialmente la forma esmerada en que los recibieron en la clase de inglés.

No faltaron los guardapolvos ni los uniformes a la hora de evocar la vida de escuela según María Soledad y Dalia, ni los actos escolares con las canciones como Aurora. Daniela recordó los guardapolvos en la escuela y en las calles como símbolos de lucha docente. Un lugar especial tuvieron para Enrique, Viviana y María del Carmen sus maestras/os y el gusto de “estar” con niñas/os. Y la intervención de las maestras que lograron que sus padres dejaran a Delia seguir estudiando la escuela secundaria. Por esto, recordamos a hermanas, madres y abuelas que estuvieron cerca y marcaron con sus acciones nuestras memorias y nuestras decisiones, y hasta una mamá-Noel entregando regalitos, según nos contaron Viviana y Olga.

Los espacios escolares se nos aparecen fuertemente como “objeto” también, en las voces de Ivana y Mariela que mencionan las aulas, el patio del recreo, el patio donde se formaban las filas para el mate cocido o el licuado y la sala de música con su piano. Las mesas hexagonales fueron motivo de reflexión para José María. También las escuelas en plural cuando fue necesario cambiar de una a otra por diferentes razones y cada año dio la bienvenida, como recuerda Carolina. Para Claudio, Gabriela y Gustavo tuvieron un lugar central el juego, los juegos, los de la escuela, en los recreos y los de la casa, como en una suerte de continuidad en el “jugar a la maestra” como nos cuenta María Lorena. En particular el “andén de casa” donde



Liliana con 12 años le enseñó a leer a Sonia de 7, una niña que no iba a la escuela, que no tenía lápices ni cuaderno.

Nuestros objetos, desde una vieja Olivetti a los portafolios y hoy, las notebooks que son como las “andaderas” de la tarea de aprender y también de la tarea de la profesión, especie de llaves que abren y cierran, que plantean preguntas o nos dejan huellas e intensas “experiencias de aula”, según nos cuentan Yaneri, Paola y María del Carmen.

La amistad y el compañerismo de los años de infancia en la escuela es destacado por Silvina y una salida escolar deja una huella para Claudia. A veces, descubrimos el poder de una nariz de payaso, que según Natalia le permitió expresarse de una manera que no había pensado. Y nuestros aliados y compañeros a veces son el mate, como dice Laura, o los anteojos, como reconocen Olivia y Paulina.

Muchos buscamos en nuestras fotos de infancia los niños y niñas que fuimos, Ana Inés y Silvina nos compartieron cómo eran cuando iban a la escuela, Jorge y Enrique nos mostraron imágenes de su recorrido docente. Y Fabricio, desde Brasil, habilitando un diálogo español- portugués, nos contó cómo entiende la experiencia escolar desde el narrar.

Todos estos materiales, como dijo Roxana, podrían llamarse “materiales puente” porque permiten enseñar cuando alguno de nuestros sentidos necesita de actividades colaborativas. Entonces, los objetos fueron eso, puente para presentarnos y para comenzar a contarnos.

Este fue el comienzo de nuestro recorrido del taller, evocando las aulas de nuestra infancia, cargadas de recuerdos y emociones, que ahora valoramos de otro modo, desde nuestra adultez y desde otro lugar en las escuelas.

A partir de aquí invitamos a recorrer las narrativas del taller y agradecemos a quienes compartieron el camino con nosotras.

### III

## Narrativas autobiográficas escolares

### Huellas inolvidables

Valeria Aguirre

*“Por donde pasé dejé huella, después pavimentaron”*

Roberto Fontanarrosa

Se me mezclan un montón de recuerdos y experiencias, algunos se entrelazan y otros son dispares. Pero mirando hacia atrás, me remonto a mis momentos de estudiante, qué hacía no lo sé, pero YO estudiaba abogacía, no fue por mandato que lo elegí, creo que desde chica repetía que iba a estudiar esa carrera. O lo escuché por ahí. ¡Se oía bien! Es decir, mejor que ser docente según los prejuicios sociales, pero solo una vez que estás en este oficio te das cuenta lo valioso que es enseñar. “La profe, La doctora”. ¿Qué sonaba mejor?

Creo y viendo todo desde otro lugar ese fue el camino más corto que tuve que tomar, tenía todo claro, sabía hacia donde quería ir, tenía el paisaje despejado. Tener dieciocho años te hace creer que tenemos todo más que claro y que nada te podía salir mal. Llegó el día de entrar a la Universidad, las primeras semanas del pre universitario fue “casi” complicado, es decir no me costó demasiado. Nunca tuve inconvenientes para estudiar, pero sí comencé a darme cuenta, a pensar, si era el lugar en el que quería estar. Me resultaba un lugar tan frío, muy distinto a la secundaria. Me fui dando idea con el transcurso del tiempo a donde llegaba todas las mañanas. La tráfico pasaba por mi casa para llevarme a la facultad, después de un largo recorrido entre algo dormida, escuchando música o charlas con alguna compañera; el final del camino te dejaba en el estadio Malvinas argentinas (allí funcionaba la vieja facultad de abogacía, no sabíamos si cuando

bajábamos las escaleras ibas directo a los vestuarios o a la cátedra de derecho romano). Todos los días era estudiar y leer sin conciencia creo, el objetivo era entrar a la facultad. Rendí bien el pre y fue una gran satisfacción. Primer objetivo cumplido. Ahora a seguir.

Los dos primeros años de facultad el camino fue eterno. Me gustaba lo que escuchaba. Leía y estudiaba, pero no me veía ejerciendo esta profesión. Aún no puedo describir lo que sentía mientras escuchaba a esos señores, si profesores claro. Pero la verdad que, para mí al ser todos hombres, eran Señores de trajes y corbatas que tanta formalidad llegaba a sentir que todas las clases estaba en un juicio sobre mi persona. Así continuaba y trataba de no darme por vencida, encontré hermosos compañeros y compañeras, en realidad como en todos los lugares que estoy o estuve. Fueron años de angustia, llorar, dolor, confusión, transpirar cada vez que iba a rendir o peor escaparme y no presentarme, decía: “tanto estudio y escapar” no me gustaba cómo me veía, estaba triste y peor era el dilema que tenía; cómo decir en mi casa que dejo esto. Se venían los reproches, los cuestionamientos, creo que estaba más preocupada como lo iban a tomar en mi familia, que la propia angustia que tenía porque me había equivocado.

Después de mucho tiempo comencé a darme cuenta que esos profesores tan rígidos que tuve y que nunca me llegaron a incentivar como para continuar, me ayudaron a decidir que si me recibía iba a terminar dando clases. Eso seguro, lo más claro que tenía en ese entonces; y no como ellos, seguramente.

Llegó el día que cursé, estudié y rendí; Historia de las instituciones argentinas. Claro ahí comencé a percibir algo distinto al estudiar esta materia y sobre todo con los profesores que tuve, me preguntaba si era por acá donde debía seguir, si era historia o algo similar, historia argentina. “La historia de nuestra patria”. Será por acá...

Ahora se venía la otra parte, como digo que no sigo más con esto. Y un gran día tomé coraje y dije esto no es para mí. Abandoné todo. Eso meses fueron terribles no solo dejé la facultad dejé hasta un gran amor, quizás el gran amor de mi vida y cómo saberlo.

Las decisiones se dieron todas juntas. No sé dónde saqué tanto coraje, tanta valentía, pero si tuve que pagar precios muy altos, como en todas decisiones que uno toma en la vida.

¡Ahora para acortar el camino y no pasar por tantas complicaciones, esta chica y no tanto ya! ¡Se avivó! Tarde pero seguro. Ya me había averiguado sobre el profesorado en historia para aminorar camino ante la terrible pregunta “y ahora que vas a estudiar, “que vas a ser de tu vida” etc. Puros mandatos sociales y familiares.

Pero la decisión estaba tomada y solo quedaba demostrar con hechos que no me había equivocado, pero hacerlo con mis tiempos y disfrutar de cada momento. Ya que tampoco fue fácil. Como en toda facultad siempre hay complicaciones, desventuras y desilusiones.

Nuevamente pasar por un pre y esperar las notas, las esperas, el cursado, si entré o no. Volver a pasar por lo mismo. Pero esta vez creo fue con más convicciones. Las primeras clases en el profesorado no fueron fáciles, todo un mundo nuevo, desde profesores, compañeros, formas de pensar. Fue largo ese camino también, me crucé con todo tipo de personas y docentes. Lo primero que me sorprendió fue que el profesor escuchaba al alumno. Si eso, escuchar, tan simple como eso. Cada uno podía decir lo que pensaba con respeto y fundamentos. Maravilloso.

Pero qué interesante poder escuchar distintas opiniones y formas de enseñar. Eso me ayudó para comenzar a plantearme realmente el

rol del ser docente y enseñar, esto no solo es instruir, es tener empatía. Allí no podía dejar de comparar las distintas carreras por las que pasé. Que no era una mejor que la otra, sino que era lo que yo quería hacer y dar.

Fue difícil tomar la decisión de cambiar de rumbo y sobre todo de reinventarme nuevamente. Pero en absoluto estoy arrepentida y si tengo que volver el tiempo atrás, volvería a elegir este mismo lugar. Andar el mismo camino. Quizás tomaría decisiones más rápidas, más concretas, otras a lo mejor no ya que de esto se trata un poco la vida. A veces nos podemos equivocar y pensar que todo pasa por algo.

Quizás hoy repasando un poco todo, no hubiese dejado pasar tanto el tiempo en decidir qué hacer con mi futuro, pero cómo poder saber eso siendo tan chica. Muchas veces el miedo paraliza, los prejuicios nos dominan, “el qué dirán”. Pero de alguna manera u otra siempre me veía dando clases. Y aquí estoy, es este lugar y preparada para recorrer nuevos caminos. Y con la ilusión de dejar algunas huellas inolvidables en mis alumn@s.

## Del disfraz de profesor a la piel genuina

Ivana Alchapar

Al transitar el recorrido de este taller, leer a mis compañeros, escuchar distintas voces y experiencias, bucear en los textos, se fue haciendo recurrente el recuerdo con el que hoy comienzo mi relato autobiográfico.

Para ello debemos trasladarnos en el tiempo y los voy a llevar hasta mi Práctica y Residencia del Profesorado de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras. Este recuerdo que estuvo latente en algunos momentos de este taller, me llevó a buscar mi carpeta de Prácticas que es una de las pocas cosas que guardo de mi Formación Inicial. Por falta de espacio, me fui desprendiendo de muchas carpetas, pero esta la atesoro con mucho cariño (¿será porque marca el motivo que hoy me lleva a escribir sobre esto?) Fui muy feliz cuando mis profesoras me anunciaron que nuestra Residencia se haría en un Instituto de Nivel Superior. Nivel en el que luego, conseguí mis primeras horas, en el que he estado en forma ininterrumpida, al que amo profundamente y del que he aprendido tanto.

Comenzamos a preparar todo con mi compañera Belén, diagnósticos, propuestas muy detalladas de los temas asignados, organización de los tiempos (extremadamente diría, si lo veo desde el presente), todo tan organizado y estructurado que pensaba que nada podía salir mal.

El tema que se nos había asignado eran las “Teorías del Aprendizaje” en el espacio curricular “Sujeto, aprendizaje y Contexto”. Nuestro primer tema a desarrollar era el Conductismo, y haciendo honor a dicha Teoría, ¡hicimos la clase más conductista que podríamos haber hecho! Clase expositiva, paraditas al lado del pizarrón, con filminas (¡sí! En

ese entonces usábamos filminas), tono de voz monótono y aburridísimo, los estudiantes bostezaban. No voy a entrar en los detalles de la devolución de nuestra profesora.

## **El quiebre**

Para la segunda clase habíamos mejorado varios aspectos, realizamos varias modificaciones. Comencé a dar la clase caminando entre los bancos, variando los tonos de voz para llevar la atención hacia algunas ideas, acompañando con lenguaje corporal, los estudiantes participaban, se notaban entusiasmados con el tema, hasta que, de repente entró mi profe a observarme (por motivos personales, ese día llegó más tarde e ingresó a mitad de la clase). Según la devolución que me hicieron luego los estudiantes, mi cara se transformó, cambié el tono de voz, mi cuerpo adoptó una postura rígida, dejé de caminar entre los bancos para posicionarme nuevamente al costado de la pizarra, y recuerdo que uno de ellos luego, en confidencialidad, me dijo: “Profe, dejó de ser Usted y se puso el disfraz de profesora”. Gracias a la complicidad de los estudiantes (que, seguramente sabían que pronto ellos estarían también en esa misma situación siendo evaluados), la clase siguió más o menos dinámica. Pero esa frase me quedó grabada a fuego.

(¿Qué desencadenó que me pusiera ese “disfraz”? ¿miedo, inseguridad? ¿necesidad de “comportarme” como profesora porque estaba siendo evaluada?) Luego de avanzar con las clases (vale aclarar que fuimos mejorando), tocó ir definiendo el Problema Práctico del informe final. Para ello fue necesario el análisis de diversos episodios, la reflexión sobre algunos supuestos y la revisión de mi autobiografía escolar, donde aparecían de manera implícita, las matrices de aprendizaje que me habían marcado fuertemente. En ellas la exposición y la clase magistral aparecían bastante arraigadas.



Andrea Alliaud<sup>12</sup> sostiene que “en el largo camino que los docentes recorreremos en todos los años en que somos alumnos interiorizamos modelos de enseñanza, reglas de acción, pautas de comportamiento, creencias firmes y perdurables, supuestos sobre la naturaleza del quehacer educativo.

Se manifiesta así, una relación causa- efecto, un encuentro entre individuos en el que el docente posee el saber y lo transmite, lo imparte; el alumno, que no posee ese conocimiento, lo recibe del profesor y logra el éxito. Tal como si fuera una fórmula”.

Surge con fuerza entonces de las reflexiones post- práctica y de los anecdotarios, esta frase del “disfraz de profesor”, como un modelo, como un deber ser, como un modo único o ¿correcto? de ser profesor...

### **Un mismo escenario, distintos roles**

La institución escolar constituye el lugar común por el que todos los docentes pasaron cuando fueron alumnos y al que todos vuelven estando “del otro” lado, es decir, como maestros o profesores. En este camino se manifiestan cierta constancia estructural, ciertas regularidades, ciertas formas recurrentes, tradiciones, rituales, formas de organizar el tiempo y el espacio, etc.

La formación inicial de los docentes prepara para trabajar en un medio isomorfo al ambiente en el cual estudian (a diferencia de otras profesiones) estudian y se forman, y luego se desempeñan en la misma como profesionales. Esto hace que aquello que se aprendió de las experiencias tienda a reproducirse o manifestarse en condiciones presentes debido a esa homóloga estructura existente. Por supuesto

---

12 Alliaud, Andrea. La experiencia escolar de los maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En Revista Iberoamericana de Educación N°19

que no es una acción mecánica, pero sí condicionantes en las trayectorias educativas.

### **¿Y qué pasó después?**

Qué pasó una vez que terminé mi Residencia, una vez que salí sola con mi mochilita al mundo de la docencia.

Bueno, esas matrices de aprendizaje siguieron acompañándome durante mucho tiempo. Al principio seguí poniéndome el disfraz de profesora porque me daba cierta seguridad, me hacía sentir que podía “controlar” mejor las cosas, que me permitía mantener cierta distancia o diferenciar claramente los roles de docente y alumno.

Creo que al principio me sirvió porque me sentía de algún modo más segura en todo ese nuevo escenario, pero poco a poco:

- Me fui sintiendo más cómoda en otros lugares.
- Fui descubriéndome en el rol y fui construyendo también ese rol.
- Fui aceptándome (ERA YO y no lo creía que DEBÍA SER, o como me parecía que otros eran y yo debía imitar).
- Me fui dando permiso a que fluyeran las emociones, a establecer vínculos con mis alumnos.
- Fui entendiendo que enseñar, muy pocas veces significa estar parada al frente explicando, y siempre tiene que ver con acompañar, sostener y aprender.
- Sentí que si bien, ahora conocía esas matrices de aprendizaje que me habían marcado, las podía identificar, las podía aceptar, pero lo que no podía era mantenerme con ese disfraz porque mi propia piel me pedía respirar...

## No quiero ser como ellas

Claudia Britez

“Me dedique a enseñar porque me gusta aprender” no sé quién tiene la autoría de dicha frase, pero me representa. Y realmente es así, suelo usar esa frase para distintas presentaciones. Soy docente desde hace 22 años y me dedico a enseñar, pero fundamentalmente a aprender. Mi tarea docente se forja a partir de sentirme con un logro: soy la primera, en mi familia, que terminó un estudio en el nivel superior. Claro que también fui la primera en finalizar el secundario. En mi familia nadie antes lo había logrado y tampoco era un objetivo en la vida de aquellos que me antecedieron.

Me he cruzado en mi trayectoria educativa con docentes MARAVILLOSXS, maestras que estimulaban mi imaginación, profesores que descubrían virtudes y habilidades que para mí, en su momento, no eran significativas ni valoradas y ellxs habilitaron a desplegar nuevos sentidos. En mi tarea laboral, luego de atravesar distintos niveles educativos como profesora accedí a ser formadora de docentes. Iba a estar a cargo de cátedras que tenían acceso directo a la tarea docente, a las escuelas, a lxs niñxs (era para formar docentes para el nivel primario).

Era lo que quería hacer, dedicarme a la docencia porque de alguna manera se vinculaba con mi historia, tenía la posibilidad de construir herramientas con lxs maestrxs en formación, para hacer algo en las realidades plausibles de ser transformadas.

El trabajo con las estudiantes (eran todas mujeres) de formación era hermoso, entusiasta, armonioso. Todo fluía durante ese año, se animaban a proponer actividades nuevas, se hacían preguntas que no eran las “obvias”. Volver de las escuelas nos llenaba de nuevas energías.

Y llegamos al cierre para evaluar lo transitado, para recuperar ideas, sensaciones. Los comentarios variaron en función de los objetivos logrados, lo emocionante de la tarea, las posibilidades de acción, la escuela que queremos, etc. Una estudiante dice: -Yo quiero ser docente, pero no quiero ser como ellas.

Mi cara y mi cuerpo paralizado no sabía a quién se refería.

¿A quién te referís?, le digo:

—A las maestras. En su mayoría no hacen nada, están sin ganas, trabajan como si fuera una fábrica haciendo siempre lo mismo.

Otra estudiante, aclara: —Es muy triste el sistema, no quiero que me coma y terminar así. Sin ganas, sin fuerza, sin nada.

—No quiero verme en unos años así. Agrega una tercera estudiante.

Los comentarios fueron un balde de agua fría. No entendía, entendía poco o me dolía entender. Ante tantas ansias de llevar adelante transformaciones me encuentro con la emoción vinculada al desencanto, al temor a sentirse absorbido por una realidad a la que no se quiere pertenecer.

Recordé a esos docentes que no tenían ganas de enseñar, a lxs que no apuestan a generar algo diferente con la realidad. Recordé a esos otros que también son parte de mi trayectoria educativa y ahí pensé, tal vez, por eso “Me dediqué a enseñar porque me gusta aprender” y no ser como ellxs.

## El barrio: la contracción más dolorosa de mi parto

María Laura Essayag

Año 2010, egresada de la alta casa de estudios la Facultad de Filosofía y Letras, “Soy Profesora”, sí, ya puedo enseñar algo, ¿dónde lo dice? ahí lo dice todo, en mi libreta de notas, ese librito sostenido tantas veces por mis manos que sudaban de nervios en un examen cuando, a la defensiva, esperaba la pregunta no deseada, cuando temía que las palabras tomaran forma de nudos que me ataran la voz y me callaran. Allí en esa libreta sudada estaba “la” verdad. Si alguien tiene dudas de mi “capacidad de enseñante” puede mirar con lupa si quiere mi libreta. Condecorada por mis excelentes notas andaba la Laura muy orgullosa caminando por el mundo, lugar complejo y lleno de incertidumbres que la estaba esperando para hablarle y, quizás, despertarla de ese letargo en el que esa libreta la había sumido.

¿El mundo? ¿Quién me lo va a mostrar? ¿Dónde sería ese “evento”? Pero, si yo conocía el mundo (¿lo conocía?), ¿qué cosa del mundo es lo que mi historia me había mostrado?, ¿qué del mundo había logrado aprender y ya estaba corroborado en esa libreta? Preguntas que, más tarde y sin sospecharlo, en esa sala de parto que todo mundo es podía llegar a responder un poco, muy poco.

Mi primer trabajo, profesora de “Educación y Sociedad” en el Polimodal de la escuela que me vio nacer, mi madre trabajó allí toda su trayectoria laboral, yo estudié allí y hoy regresaba a sus aulas desbordadas de anécdotas, rostros e historias, estrenando mi traje de “profesora”. Me senté en el escritorio de mi casa (mi lugar de estudios desde hace muchos años) largas horas a armar clases y materiales, profundamente entusiasmada, y sí llena de utopías, era mi primera experiencia para probar que esa libreta no mentía. Siempre fui muy

apasionada en todo, hasta el más mínimo detalle es para mí motivo de análisis exhaustivo (para bien o para mal). Con pasión, buscaba y elaboraba textos, miraba, a cada rato, de reojo la libreta azul que estaba en un mueble donde mi mamá coloca hasta el presente “los papeles importantes”, allí estaba ella reposando, tranquila de lo que decía, orgullosa de las perfectas notas que en ella habitaban. A veces, tuve la sensación, que la libreta era la que me miraba a mí, atenta y con la fuerte idea que no podía contradecir las verdades que ella contenía en sus hojas. Entonces me cuestionaba todo, quería ser una buena profe, dejarlo todo, no andar a medias, ni mezquinar nada de lo aprendido. La materia que debía enseñar era “Educación y Sociedad”, para observar y pensar las palabras que componían ese nombre escribí, para mí misma, en el pizarrón que está aún en el galpón de mi casa, donde estudiaba noches enteras y explicaba con el traje de educadora a otros el mundo (¿yo el mundo?), escribí el título de lo que debía demostrar que sabía y así justificar ser la profesora. Escribí con tiza, sí, con tiza, me gustan esos pizarrones, los que son de color verde, recuerdo cuando era pequeña jugaba con tiza y miraba mis manos cargadas de polvo maestro; luego me alejé para leer lo escrito y pensé:

—”A ver tomemos la primer palabra educación, podría decir que de educación sé y mucho, estudié la historia de la educación, las teorías pedagógicas, eso está cocinado” (o parecía estarlo al menos), continué en mi razonamiento interno “ahora lo que me hace ruido es ese juego binario educación y sociedad, pensemos un poco más”; hasta que sentí la necesidad de preguntarme: de la sociedad qué sabía, qué me habían enseñado, qué había construido en tantos de facultad acumulando dieces en la libreta azul”.

Llena de preguntas filosas y con la libreta azul atravesada en mis ojos y en mi mente recuerdo como si hubiera sido ayer, me puse la campera, no sé si hacía frío afuera o adentro mío al darme cuenta

que me sentía desnuda y frágil ante esa palabra que comenzaba a estar llena de espinas: “sociedad”, me abrigué y salí caminando a calmar mi mente o, quizás, a encontrar lo que en el galpón de mi casa presentía que no encontraría por más que buscara en todos los libros, caminé como tratando de conocer y aprender la sociedad que tristemente en la libreta no estaba, porque comenzaba a invadirme una casi certeza que anunciaba que en cinco años de Facultad yo había estudiado mucho, muchísimo, pero “todo eso” desprovisto de contextos, mundos, tramas sociales y políticas, económicas y culturales, “todo eso” había sido estudiado despojado de historias, vidas y voces. Parecía que, poco a poco, el paisaje me iba mostrando que sabía mucho, pero quizás había aprendido (y sentido) poco.

Llegué a un puente, el que luego se convertiría en “el” puente de mi vida, parece ser que en todos aquellos lugares que el hombre se dispone a unir construye puentes, pero al final pocos los cruzan. Ese puente que aquella tarde me descubrió lo cruzaban, al parecer, solo los que vivían allí “abajo” (como se los llama a los que allí viven: “los del bajo”) para ir “arriba”. Parece una contradicción, se construyen puentes, pocos los cruzan, los puentes terminan siendo algo que no me queda claro si une o separa. Viene a mi mente Cortázar cuando expresa que solo hay puente cuando un hombre está cruzando el puente. Mirando horas ese puente, puedo decirles desde la metáfora de Cortázar que allí no había puente, había vacío, había herida que nadie quería tener cerca. Crucé el puente, quizás casi sin pensar qué estaba haciendo, no tenía idea qué había del otro lado, pero en mis ansias porque esa libreta no me atara las manos sin dejarme actuar, decidí cruzarlo. Mi sorpresa, como suele ser primero, fue el impacto visual; veía piezas hechas con palo, ladrillo en desuso, naylon, puertas de telas colgadas, montañas de cartón, vidrio, plástico, aluminio. Me detuve a mirar cómo los niños ayudándose unos a otros acarreaban baldes de agua que llenaban en el llamado Club Hípico, lugar casi

abandonado que está al frente de este “barrio” (¿barrio?), allí había una canilla, todos esperaban en fila para llenar recipientes. No comprendía del todo para qué, sí, de verdad, una vida entera y 5 años de facultad no habían sido suficientes como para cruzar ese puente y entender qué estaba sucediendo y por qué estaba aconteciendo eso ahí, cerquita de mi casa y de la escuela en la que debía “enseñar” sobre “Educación y Sociedad”. Como pude seguí mirando, con los ojos llenos de ese fuego que te quema, que te impide abrirlos, que te hace sentir que lo que ves te incendia por dentro. Al continuar caminando, ya no solo era la apariencia, la carcasa, lo que me dolía, sino que de repente empecé a “entrar en ese paisaje”, o el paisaje “entró en mí”, (o ambas cosas) además de encontrarme con gente descalza con sus pies curtidos caminando sobre vidrios, basura, piedras, caminando sobre los trozos de sus dignidades hechas trizas por la indiferencia y el olvido social (del que yo empecé a sentirme parte); encontré miradas que me decían lo que ningún profesor me enseñó, silencios que hicieron ruido en mí como nada ni nadie lo había logrado a lo largo de mi “excelente” recorrido académico, oí voces que me mostraron lo que ninguno de los “dieces” que dormían en la libreta azul en el mueble de mi casa junto a los “papeles importantes” contenía. La palabra “sociedad” ahí estaba, del otro lado del puente, rebalsada de vida y muerte al mismo tiempo. Descubrí caminando por los pasillos sin luz, sin acequias, con aguas servidas, sin ningún servicio que permitiera nombrar a ese lugar “barrio”, que hay una tensión permanente entre vida y muerte. Por momentos me sentía más viva que nunca, “sentía” (“sentir” es y será estar vivos); pero había instantes que me dejaban sin aire, que me asfixiaban, me ahogaban, me apuñalaban, me amordazaban, algunas miradas llenas de todo y de nada, al mismo tiempo, eran una cuchilla fría que me desangraba; pero, algo, inmediatamente, sucedía como por arte de magia, la risa de un niño jugando con botellas de plástico, latas, o algo que había rescatado de esa montaña de cosas que primero pensé “basura”; luego advertí al escuchar que era lo que



recolectaban y luego salían a vender para comer; y en esa risa de niño volvía la vida, la esperanza, las ganas de continuar, de no dejar de andar, de no creer que solo en la libreta azul estaba “la Laura”.

A aquel puente no lo crucé una sola vez, lo crucé tantas veces (y lo sigo cruzando). Seguí yendo a mirar-me, de hecho se convirtió en mi “mirador preferido” no a modo de observar “cómoda” desde afuera sino de mirar “incómoda” desde adentro, fui muchas tardes a escuchar-me, construí LAZOS con cada HISTORIA, en esos pasillos “del Bajo” ellos, cargando en sus espaldas sus equipajes pesados llenos de nada y vacíos de todo, me sostuvieron de la mano en un trabajo de parto que había comenzado cuando preparando los materiales sentí que la libreta azul me miraba sigilosamente casi controlando que mi accionar no la contradijera, cuando en el galpón de mi casa miré el pizarrón y leí “Educación y Sociedad” y la palabra sociedad me desnudó, me dejó desvalida y hambrienta no sé de qué, lo único que sí sé es que no era hambrienta de libros sino de ojos que me miraran, de manos que me mostraran, de pies que caminaran, de pieles curtidas que me enseñaran a sentir el contenido de la palabra “sociedad”. En aquel trabajo de parto el barrio cuidó de mi como ningún lugar “seguro” lo había hecho, sí, aunque este sentir vaya a contramano del dañino “sentido común” que sentencia que la inseguridad habita por naturaleza en las villas, ese barrio “peligroso” me protegió. A esta altura, créanme que el abrigo que me había puesto por el frío que habitaba en mí ya me lo había sacado, tal vez, se lo había regalado a alguien que vi andar en cuero en la helada intemperie que dolía.

Una tarde volví a cruzar el puente herido, sí, herido por no ser transitado como lo deseaba, todo puente sueña con ser cruzado por multitudes, pero este puente no corría con ese privilegio, parece que pocos necesitaban saber qué sucedía del otro lado. Una tarde de esas me encontraba en la casa de Dieguito, una mesa, una sola silla que

me la daban a mí para que estuviera cómoda (no sospechaban que en el barrio, con o sin silla, estaba más cómoda que nunca), él se sentaba sobre un bidón, iba a ayudarlo con las tareas de la escuela, él siempre estaba contento que la “seño Laura”, así me llaman todos allí, fuera a mirar su cuaderno. Un cuaderno lleno de tantas cosas, un misterioso universo latía potente en él. Un cuaderno que mostraba dos caras de una misma realidad: por un lado, mostraba los desaciertos docentes, los “errores” y las deudas sociales, la miopía escolar, la mezquindad humana, la dolorosa fragilidad social; y, al mismo tiempo, esos trazos develaban la ingenuidad y la magia de un niño que muestra su cuaderno como un posible mapa para su futuro viaje en el que conquistará todo ese mundo que lo está esperando. En ese momento es que puede verse, al fin, en el cuaderno la pulsión de la vida luchándola en un río lleno de pirañas que atacan devorando derechos y sueños. Un cuaderno lleno de luces y sombras. Mientras miraba el cuaderno, de repente Diego me preguntó, ya alejado de toda ingenuidad y vestido del realismo:

—“¿Por qué seño?, ¿por qué hay gente que vive como vivimos nosotros acá?”

Lo miré sin mirar, pues sentí nuevamente que la realidad me quemaba viva, que estaba encandilada al punto de volverme ciega, estaba ante la pregunta no deseada de mi peor examen, esa que me hacía transpirar frío, esta vez la pregunta llena de espinas había sido dicha por alguien que no me estaba evaluando, eso era lo peor, Diego me estaba enseñando, él era mi partero, y cuando parecía volver la calma, vino otra pregunta que fue mi mayor contracción:

—“Seño ¿alguna vez esto va a cambiar?”

De la luz que me encandilaba, pasé a sentirme que estaba en una

oscuridad peligrosa, esa pregunta era el peligro en mí, y uno cuando se siente en peligro quiere salir corriendo, huir atemorizado. Me levanté de la silla, la única silla de esa pieza, y sentí que en esa oscuridad Diego lograba sacar algo de mí, una LUZ, sí ya sé, parece el relato de un “cuento maravilloso”, pero fue así, Diego logró que sumergida en esa oscuridad que parecía apagar y matar, resurgiera por él una luz dentro mío, que hizo que una nueva LAURA NACIERA, en esa pieza olvidada en el mundo que fue mi sala de parto, junto Diego y a sus preguntas no deseadas por la cobarde Laura que vivía en mí, parí una LAURA que comenzó poco a poco una tarea transformadora, la de sentir y hacerse cargo de esa sociedad que antes ignoraba, le puso nombre a aquello que vio y comprendió, llevó la palabra “sociedad” llena de vida a la escuela e hizo que sus estudiantes cruzaran el puente y transitaran “el otro lado” dándole sentido a cada aprendizaje. Una nueva Laura que descubrió que no era la pregunta de Diego el peligro, sino que el peligro era ella si seguía siendo la misma después de haber vivido lo que el puente le mostró, después de escuchar esas preguntas llenas de espinas, es decir, el peligro era si ella seguía yendo al barrio, como si nada, creyendo que ese lugar era doloroso pero era parte natural del paisaje, mirando el cuaderno con normalidad, como si el mundo estuviera bien así, como si la libreta azul dijera quién era la Laura, como si Diego no hubiera dicho en esas preguntas la verdad más grande y dolorosa que ella había escuchado: ¿Por qué? ¿Cambiará?

En esos segundos, las contracciones tomaron forma de preguntas, de interrogantes que se volvían (y lo siguen haciendo) tan inmensos que no pude ni puedo aún mirarlos, mucho menos darles una respuesta acabada...

¿Cuál fue el “poder” casi mágico que tuvo Diego al ser mi partero sabio en aquella experiencia? ¿Qué vivió él, que otros ni lo imaginamos, para saber habitar el rol de “partero”, encarnándolo como nadie

lo había hecho en mi recorrido académico?

¿Constituyen acaso “los mundos reales” el lugar en el que “nos hacemos parteros” de nosotros mismos?

¿Qué hace que la escuela sufra de “miopías”?

¿Será que la escuela está rebalsada de “libretas azules” y “papeles importantes” que no queda tiempo para aprender y sentir el mundo?

¿Podemos imaginar que el desafío sea “correr” la formación docente del plano de “lo importante” (leído en estos términos de “libreta azul”, lo “verdadero”, lo “indiscutible”) para situarla en ese “margen”, en esa intemperie, donde parece que transcurre la tensión entre vida y muerte que genera “partos”?

El barrio me parió, Diego fue mi partero y en él tantos niños, jóvenes, viejos que sufren el olvido y la indiferencia. Esa “nueva Laura” que nació entre pozos, cartón, pies descalzos, aguas servidas e infancias negadas, entendió el verdadero sentido del pizarrón verde y las tizas, de “los papeles importantes”, del escritorio en el que estudiaba cuando iba a la Facultad, el valor de “Educación y Sociedad”. Esta Laura resurgida, entre heridas y golpes, comprendió el genuino significado del puente, de las pieles curtidas, de la fila en la canilla para buscar agua potable, de algunos silencios que cortaban como cuchillas, del parto que encendió tanta vida, de las preguntas que fueron contracción, del peligro que habita en cada uno, de enseñar lo que escapa de la libreta azul, de vivir y morir.

## Mis tiempos y mis espacios

Enrique Mejía Reyes

*Cuánto gané, cuánto perdí  
Cuánto de niño pedí  
Cuánto de grande logré  
Qué es lo que me ha hecho feliz  
Qué cosa me ha de doler.  
Pablo Milanés.*

### La entrada

La autobiografía es una escritura viva, es contarles a otros las grafías de lo que me ha pasado, mis experiencias y los caminos que he recorrido. La autobiografía es un organismo que siente y piensa dentro de un ecosistema de acontecimientos que “me pasan”. “Poseen formas variadas y no permanecen constantes en el tiempo, desaparecen o devienen en otras. El carácter varía, pueden constituirse como lugares privilegiados, sagrados, prohibidos, ociosos...” (Ripamonti, 2019, p. 512).

Sin embargo, eso no implica necesariamente una convergencia con lo instituido, de ahí que sea un contraemplazamiento a los lugares y tiempos ya dados. En realidad, la vida y luego trazarla es un trabajo sobre uno mismo, complejo, extraño y doliente.

La autobiografía me reta, me enfrenta al quién soy, inevitablemente me remito a una búsqueda intermitente. Mis mejores maestros: mis padres. Desde que tengo uso de razón tuvieron una consigna para mí y era “...enséñate”, significó aprender observando, escuchando, oliendo, tocando, participando en las tareas de cada día, cooperando.

## **Y si de patios se trata...**

Respondo al nombre de Enrique Mejía Reyes. Me encuentro en el patio de la escuela. Hay muchos niños que como yo estamos ávidos de conocer y jugar, ¿el tiempo?, ¿qué es el tiempo para nosotros cuando de descubrir se trata? Un instante se alarga en gritos, carreras y lanzamientos de pelotas. La voz firme de una maestra interrumpe el idilio y dejamos el lugar vacío, triste porque ya no hay niños, pero llegamos al salón y ahí otras voces. Entre nosotros pasan muchas cosas, agradables y desagradables, que me gustan y me disgustan. En ese patio una ocasión un niño al que le tenía afecto me arrebató mi planilla de estampas de la gran araña, esa que con tanto esfuerzo y por mucho tiempo había casi llenado; a esa hora la escuela ya casi vacía y yo con la impotencia y la necesidad de que me regresara mi planilla. Eso es lo desagradable, lo que aquellas maestras no vieron, porque un niño que va tras de otro sin hacer tanto alarde, no atrae la mínima atención de un adulto, aunque por sus adentros tenga la necesidad de tranquilizarse. Si una de ellas hubiera dicho: Avelino dale lo que te está pidiendo... todo se hubiera solucionado.

Desde entonces respondo al nombre de Enrique, desde que estaba en el otro patio, el de la casa, con sus mañanas frescas, porque a mí no me llevaron al kínder, como a aquellos niños que alardeaban de ese antecedente cuando apenas estábamos en primer año. En aquellas mañanas aprendí a descubrir los granos de tierra, el olor de los ladrillos, las patas de las sillas y la forma en que estaba tejido mi suéter beige que tenía una mancha de pintura café. Lo que no recuerdo bien son las palmas de mis manos, desconozco por qué en aquellos ayeres no me las veía. Ahí estaba ante mí, extenso, inmenso, tanto que podía ir y venir, como se va y se regresa de un pueblo a otro y donde al caminar se conocen personas y cosas nuevas. Por un lado, se entra al cuarto de mis papás, más adelante, pero sin desviarse al

de mis hermanos, del otro lado, las plantas, llenas de flores, pobladas de insectos que las recorren igual que yo a mi patio; son también curiosos y abren bien los ojos.

### **En la escuela**

Una de tantas mañanas hizo la diferencia. Con todo un ritual tuve mi primer día de escuela, con muchas incertidumbres y con curiosidades. Aquella ocasión, antes de salir de casa para estar por bastantes horas fuera, mi mamá tomó del cajón un cuadernillo de hojas blancas con la imagen en portada de Don Benito Juárez, me dio un lápiz; miré la blancura cuando escuché:

—No... con esa mano no es. Sin más tome así el lápiz al tiempo que deslicé mi primer texto sobre una hoja inerte, limpia, pura para impregnarle una parte de mí. Fui feliz por saber que podía escribir; eso me acompañaría toda la vida. En verdad que no fue difícil el aprendizaje de la lectura y escritura. Con los meses y de los días hubo algo que hoy me sigo preguntando ¿por qué?

Algunos de los diálogos que las maestras tenían respecto a sus grupos eran los relacionados con el aprendizaje, la disciplina y la dedicación que cada uno de nosotros tenía.

—¿Y cómo va tu grupo?

—Bien, yo considero que bien.... pero no te creas, siempre tengo problemas. Inmediatamente daba una lista de nombres de aquellos alumnos que a su consideración eran indisciplinados, seguido de lo anterior, venían las gracias para con las excelencias: altas calificaciones, niños bien portados y cumplimiento de las tareas solicitadas.

—¿Aquel cómo va?

—Bueno él pues ya ni fu ni fa. Me sorprende que a veces tal pareciera qué está aquí, pero en realidad no.

### **Imaginación. ...tal parece que está aquí, pero en realidad no**

No era desdén por aprender, hago responsable a mi larga y espesa imaginación. Mis preguntas y mis inquietudes se iban para un lugar distinto al de la lógica de la clase dictada por la maestra en turno. Si estaba hablando de los egipcios, sentía la necesidad de observar cómo una cultura tan grande se desarrolló cerca de un río largo que se extendía desde el norte hasta el centro de África. Mi placer estaba en mirar las imágenes del libro de texto donde los artesanos y campesinos plasmados en los jeroglíficos hacían su trabajo, cómo eran sus manos, sus ojos y el ambiente. Para ese momento la maestra posiblemente preguntaba fechas, lugares y personajes importantes; yo me había quedado anclado en un tiempo y en un espacio tan lejano y extraño, aunque interesante para un niño de 9 o 10 años para quien cuando surgía una pregunta o un ejercicio posiblemente no tenía las herramientas para resolverlo. Mi mundo estaba en un lugar y la escuela parece que estaba en otro.

Lo mismo en las clases de Ciencias Naturales donde a partir de un fenómeno natural y de manera esquemática el libro siempre tenía la pregunta ¿Por qué sucede esto?, ¿A qué se debe esto?, la maestra hacía todos los esfuerzos pedagógicos para comunicarnos las causas científicas del proceso del ciclo del agua o la transformación morfológica de los batracios. La pregunta ¿por qué sucede esto? retumbaba en mi interior de una manera muy fuerte porque no sabía qué era lo que maestra y libro de texto quería que respondiera el grupo. A mí me gusta mirar la lluvia, cómo caía en el tejado de barro de mi casa,



cómo los renacuajos después de varios días se convertían en ranas, pero cuando venían las preguntas a mis oídos, tan abstractas y lejanas de mi mundo, había una razón suficiente como para que aquella maestra dijera: Me sorprende que a veces tal pareciera qué está aquí, pero en realidad no.

Cuando por razones propias de una pedagogía por objetivos era muy propio en cada una de las lecciones que las maestras hagan preguntas. ¿A qué se debe esto?, ¿Cuál es el nombre de tal faraón? o de algún hecho importante de la cultura egipcia o sobre las estructuras gramaticales de nuestro idioma español eran siempre un reto para aquel que desde entonces responde al nombre de Enrique.

—Tú, tú... sí, sí tú. No recuerdo cómo te llamas, sigue leyendo donde se quedó tu compañero. Imposible seguir la secuencia en voz alta, lo mismo podría suceder con una respuesta inmediata a una pregunta exacta aquellos momentos eran difíciles parecía como si dos bloques de hielo chocarían con mi cabeza.

## **El repaso**

Por lapsos de tiempo, ahí en mi banca, en el patio o tal vez en aquellas tardes acompañadas de una lluvia o entre los tantos juegos, me llegaban a la cabeza ideas y emociones que trataba de poner en orden. Aquello fue una oportunidad de comprender el mundo; si bien toda enseñanza contribuye a una posibilidad diferente de ser, también me queda claro que puede andar por caminos diferentes. Me fui haciendo un espacio propio frente a todo en un lugar donde tal vez muchos niños como yo hacían lo mismo. Entre juegos, palabras altisonantes, jalones de cabello, palabras hechas con los compañeros de banca me posibilitaron continuar viendo las estrellas de las noches de Zinacantepec, el pueblo que me vio nacer y ser lo que soy.

## Leyendo (nos) rios<sup>13</sup>

### Un relato autoetnográfico sobre las pedagogías campesinas de mi padre

Adriana María Parra Osorio

Nací en Colombia en la década de los ochenta en medio de tantas y tan atroces violencias que crecí sintiendo que no había habido nada más a mi alrededor. El mundo, los vínculos con los otros, hasta mi propio Self... todo me parecía terreno fértil para el odio. El tiempo comprendido “entre 1979 y 1989, se caracteriza por el ascenso y expansión guerrillera, especialmente de las FARC, el ELN y el EPL, y la reacción y resistencia armada paramilitar que emergió en ciertos contextos regionales” (López, 2017, p. 84)<sup>14</sup>. Así como también la aparición de los carteles de la droga a finales de los setenta-principios de los ochenta (Mesa, 2015).

13 Mi padre pensaba que no importaba cuantas veces visitaras un mismo río... lo primero al llegar era leerlo y caminarlo para conocerlo. Ahora puedo pensar que adentro, mi padre sabía que el río no era el mismo... ni el río ni él.

14 Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano. INFORME DEL CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA.



Pintura en óleo titulada “Leyendo (nos) rios” Fuente propia.

Las tomas guerrilleras, los ataques a la población civil, el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, el secuestro, el destierro<sup>15</sup>; el horror en los rostros de mis padres, madres y hermanos al escuchar y ver las noticias: masacres en distintas regiones del país fueron acontecimientos que atravesaron mi cuerpo y marcaron mi historia. Recuerdo que un día debajo de mi cama aterrada por los ruidos de las explosiones por una incursión de la guerrilla en el pueblo pensé: ¿y si intentara escapar?... de inmediato me respondí: ¡no hay a donde ir!... hacia donde dirija mi mirada y mis pasos me voy a encontrar con toda esta violencia.

Pero mi padre, hombre campesino, me enseñó acerca de la posibilidad de construir pequeños lugares seguros aún en medio de tantas y tan atroces violencias. Él habitó el campo desde una relación de cuidado, leía la naturaleza y me la contaba a través de sus historias... luego me invitaba a leerla – vivirla con mi propio cuerpo para crear mis propias historias. En palabras de Paulo Freire (2004) “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 94); de aquello se ocupó mi padre, de enseñarme a leer nuestro mundo... el mundo rural. En mis pinturas-narradas se entrecruzan sus historias, las mías y las de otras gentes campesinas que al igual que mi padre aman el campo y encarnan las pedagogías campesinas. Acudo a los planteamientos de Silvia Bleichmar (2008), quien propone como función central de la familia “la protección y cuidado de los más débiles para garantizarles un lugar en el mundo y un desarrollo que no los deje librados a la muerte física o simbólica” (p. 127). Aquellas personas que cumplieron o siguen cumpliendo esta función, son mi familia y a estas personas me refiero cuando en el documento escribo padre, madre, hermanos.

---

15 Gaviria, M. (2012) en su tesis doctoral propone dos claves de lectura para el destierro (como pérdida de la tierra y como pérdida de mundo). Como pérdida de mundo en Arendt, afirma que: “Pese a la oscuridad del destierro, el desterrado revela distintas formas de aparecer en el mundo, manifiesta su libertad, su capacidad de iniciar algo nuevo” (p. 120).

Mi padre solía llevarnos de paseo al río, muchas familias en el pueblo lo hacían. Nos hacía mucha ilusión, por lo que, antes de dormir, cada uno de mis hermanos dejaba listo aquello que quería llevar. Aunque cada uno elegía algo (una pelota, una hamaca...), por lo general estábamos todos de acuerdo en llevar un neumático, para recorrer el río en sintonía con sus corrientes de agua. Era también una tarea previa la de conseguir lombrices por si había ocasión de pescar. Recuerdo sentir alegría desde el momento en que recibía la noticia, era cuestión de un día, sin embargo, lo disfrutaba tanto que para mí significaba un viaje precioso; el tiempo acá tenía otro valor. Procuraba en cada viaje conservar algo del río, una piedrita de un color o forma que no había visto, un trozo de árbol... eran pequeños tesoros para mí. Aquel día que salíamos al río, nos levantábamos muy temprano, distribuíamos el equipaje con el peso que cada uno podía soportar y emprendíamos el camino. Lo más frecuente era caminar hasta llegar al río. En ocasiones, en el regreso, algún amigo de mi padre nos recogía en su carro al encontrarnos en el camino. Recuerdo que al caminar contemplaba las plantas... se mecían al compás del viento – al verlas algo ocurría dentro de mí, una sensación se paseaba por todo mi cuerpo, me parecía que respiraba con más facilidad... no puedo expresar ese sentir completo con palabras, al menos no en este momento en el que escribo – tal vez me anime a hacer una pintura...

En el recorrido encontrábamos arboles de guayaba y naranja. Las guayabas eran mis favoritas, era toda una aventura trepar un árbol y poder llegar a una, aunque debía cuidarme de las “ipas”... gusanos de ortiga que te podían ocasionar mucho dolor. Encontrábamos también, sembrados de cacao, llamaban mi atención, en cada viaje me daba la impresión que arriba todos los árboles se conectaban con sus hojas, armando una especie de cueva, protegiendo lo que debajo de ellos habitaba. Alguna vez pensé que tal vez, abajo en las raíces también se conectaban. Y por su supuesto, el camino estaba lleno de árboles de

café. Algunos, de acuerdo con la época, tenían sus granos de un rojo intenso, hacían un contraste maravilloso con el verde de las hojas.

Mi padre decía que los ríos eran una de las maravillas de la naturaleza, por su fuerza y sonoridad; sin embargo, enfatizaba siempre en la importancia de leerlos y caminarlos antes de intentar hacer frente a sus corrientes y nadar en su profundidad. La fuerza de esta maravilla lo fascinaba, pero también lo atemorizaba... Había un ritual al llegar río. Iniciaba con mi padre plantando una especie de estaca en la orilla del río, todos estaríamos atentos en caso de que el río la rebasara, pues era señal que se estaba “enojando”, lo cual era riesgoso, e indicaba que debíamos salir de él... mi padre contemplaba el río por unos minutos y luego se adentraba en él para caminarlo... la tarea de todos nosotros era observar. Al adentrarse al río, el rostro de mi padre cambiaba con cada paso que daba... al sentir la arena, las piedras, la corriente... veía como el nivel del agua iba subiendo y por momentos lo cubría completamente... a veces caminaba, otras tantas, tenía que nadar. Era su manera de mostrarnos el río. Una vez conocíamos el río a través del cuerpo de mi padre... sucedía el momento de adentrarnos en él, esta vez, con nuestro propio cuerpo.

Estas formas en las que mi padre me enseñaba el mundo se parecían a las formas de mi profesora en la escuela... Al llegar a la escuela, estaba la profesora esperando... ella me miraba, buscaba encontrarme en la mirada hasta que lo lograba – me sacaba una sonrisa. Su mirada era extraña para mí... sólo la había visto en los ojos de mi padre. Los caminos que andaba la profesora en sus prácticas pedagógicas eran distintos... eran caminos que incluían el cuidado. Rápidamente entendió que la escuela para mí era el lugar más seguro y el más vital también. Por primera vez, mi amor por ese lugar le emocionaba a alguien. ¿Qué hacía que la profesora estuviera atenta a lo que nadie más? ¿Qué la hacía desobedecer al currículo para buscarme en su

mirada? La escuela para mí aconteció en palabras de Donald Winnicott, en forma de segunda oportunidad... ¡oportunidad de vida – de saber – de aparecer para el otro y para mí! / puedo decir que mi experiencia en la escuela estuvo travesada por el cuidado – esta experiencia emerge siempre en compañía de personas que encarnan prácticas pedagógicas que me atrevo a llamar “desobedientes”, inscritas en un lugar diferente al que impone el currículo - la institución – la ley de educación. Prácticas pedagógicas desobedientes gestadas en saberes campesinos, populares y comunitarios. Crecí en una experiencia de escuela que acoge la vida emocional. La experiencia emocional es conceptualizada por Meltzer (1990), como:

*“Un encuentro con la belleza y el misterio del mundo que despierta un conflicto entre L, H y K y - L, - H y - K<sup>16</sup>. En tanto que el sentido inmediato es experimentado como emociones, quizás tan diversas como los objetos capaces de evocarlas en esa forma inmediata, su significación siempre se refiere, en última instancia, a las relaciones humanas íntimas...” (p. 22 - 23).*

Leyendo a Winnicott ahora puedo pensar que la escuela rural posibilita para mí relaciones más íntimas, al atender y recibir acontecimientos como el secuestro, el destierro; dado que gesta relaciones cercanas a la preocupación materna primaria. Un día, en medio de un viaje a una comunidad indígena en el 2019, me encuentro con una maestra indígena... su voz y su mirada me llevaron de inmediato a la escuela que me habita... la maestra me dijo:

*“Nosotros cuidamos a los niños mutuamente... nos hacemos mamá y a la vez papá de cada uno de ellos, nos acercamos si vemos que no son felices... ellos me dicen mamá en el salón y no nos enojamos por eso... así funciona en la comunidad también, nos cuidamos todos, así no sea hijo. Acá en nuestra*

---

16 Aquí Meltzer hace referencia a los vínculos propuestos por Bion en sus teorías acerca del pensamiento. L: amor, H: odio, K: conocimiento.

*comunidad es mutuo el cuidado” (Maestra Indígena - Chocó. 25/10/19).*

El cuidado, encarnado en el relato de esta maestra indígena; me remite a épocas muy tempranas, el cuidado lo he vivido a través de las relaciones con personas que habitan, de formas otras, el mundo. Sus experiencias culturales en relación con el saber campesino, popular y pedagógico han sido condición de posibilidad para preservar mi confianza y creatividad. Los espacios educativos y el campo son para mí, escenarios protectores; la escuela rural es una maravillosa y afortunada combinación de ambos. En este viaje a la comunidad indígena, conocí al maestro rural Fredy de Casanare... contador de historias y pintor de caminos – rutas:

*“El camino de mi infancia lo hicimos con nuestros pasos rutinarios de la finca Managua a la escuela. Empezó con una caminata tratando de esquivar el lodazal que hacía el paso del ganado. Poco a poco el camino se hizo visible para la comunidad entera, hasta que se convirtió en «camino real» o el «camino de todos»... En la cañada de la “maleza” se interrumpía el camino por el paso del agua, pero unas tablas amarradas con bejucos lo volvían a unir. La comunidad le ponía rolas de madera en los tramos donde había más lodazal, para que sus hijos pudieran llegar a la escuela. Camino de mi infancia que guarda los recuerdos perennes de un campesino soñador” (Maestro rural Fredy - Casanare. 24/07/2020)*

Esto viajes-encuentros me hacen soñar con mi padre y evocan episodios de mi infancia: en medio de un amanecer, un día frío de aquellos que sabían surgir en Acevedo, intento abrir mis ojos con mucha dificultad, quería soñar un poco más, adentrarme aún más en aquella montaña ascendía a ella caminando por una trocha poblada de árboles, habitados ellos por pequeñas aves cantoras de diversos colores, sentía un poco de frío, los árboles formaban una especie de techo, el cual dejaba entrar el sol, pero de una manera muy tímida,

al instante, un caballo negro salvaje caminaba a mi lado, sus pasos eran firmes pero muy cuidadosos, era confuso, en ocasiones a mi lado, en ocasiones galopaba delante mío como mostrando caminos. Yo caminaba con él, luego lo contemplaba, las plantas iban abriendo paso, floreciendo con colores muy intensos, casi como celebrando su caminar. Me surgió una intuición, este caballo que ocasiones se mostraba como una gigante ave, parecía ser de ahí, de cada espacio que habitaba. Aunque maravillada, me sentía algo extraña y me sorprendía su compañía, ¿qué lo hacía esperarme y mostrarme caminos? ¿A qué lugar quería llevarme? Estaba intrigada y decidida a descubrir su intención. No tengo certeza de cuánto tiempo lo seguí, no sentía cansancio, cada espacio de la montaña que visitamos, contenía vida, nos contenía a nosotros. En un momento, el caballo hecho ave, aquietó su caminar/volar, a la sombra de un enorme árbol, como si esperara que esta vez, fuera yo quién decidiera el rumbo, parecía un misterio que debía descifrar. De repente, una escena, a manera de batalla, irrumpe de repente en mi sueño, el caballo emprende galope y se aleja apresurado, puedo sentir su intención de no alertar a otros sobre mi presencia, perdí su rastro, se desvaneció conforme mis pies se iban alejando de la trocha. Una fuerza violenta me alejó abruptamente del camino. Seguido, gritos de angustia. Me desperté asustada. Caminé unos pasos y escuché a mi hermana decir con su voz entrecortada y su cuerpo temblando: “Unos hombres armados se llevaron a papito”, Los días de espera, dos o tres, o incluso cinco, eran interminables, la angustia me invadía, cada día deseábamos saber si acaso él regresaría con vida.

En palabras de Catherine Walsh (2017), “*Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos –muy- otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que, si son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar*” (p. 30). Esta esperanza de modos muy otros, la encuentro en



las escuelas rurales, en sus gentes indígenas y campesinas, en sus territorios... la siento en las trochas de montaña y los ríos cuando los camino cada vez. Recuperar las enseñanzas de la pedagogía campesina de mi padre y decidirme a luchar por habitar el mundo desde y en una escuela rural es mi apuesta, mi esperanza pequeña.

## BIBLIOGRAFÍA

- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el acto de liberación*. México, Siglo XXI Editores.
- Gaviria Londoño, M. B. (2012). *Pluralidad Humana en el Destierro Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales – CINDE en colaboración con] , 1-210. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/502>.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.

## Sobre la entropía y el orden de las cosas

Daniel Piña

“Piña vaya afuera”. Agarré mis cosas y encaré el pasillo que se abría entre una fila de cuerpos cerrados que espiaban de reojo.

¿Por qué el profesor no me sentó al lado del Martínez?, que era medio “duro”, pero había estudiado. Podría haberme puesto cerquita del “choclo” Díaz, a quién le importaba muy poco su resultado en el examen de Termodinámica. Justo me vino a sentar al lado del Campos. Con él, tenía una larga enemistad. Habíamos cursado juntos casi toda nuestra trayectoria educativa y así, habíamos llegado, como buenos enemigos íntimos, a quinto año de la secundaria.

Mientras estaba afuera, pensé en las infinitas maneras que podrían haber sido ordenados los lugares de tal forma de no quedar al lado del Campos. El “Fadul”, profesor en cuestión, solía cambiar de lugares a todos, para evitar posibles maniobras de “copiado”. Este era el recuperatorio de un tema complejo. La entropía se los había llevado puesto a todos, menos a mí, y al Dos Santos.

Definimos a la entropía como la magnitud que mide el grado de desorden de las moléculas. Un principio de este concepto es la idea que todo tiene al desorden, al caos. En más fácil ir de un estado de orden a uno desorden, que viceversa.

Entonces la entropía del aula se había manifestado y el desorden aleatorio de los lugares me había dejado “pegado” al Campos. El profesor “Fadul” no quiso dejarnos salir del aula durante el “recuperatorio” y así rodeado de demandas de auxilio, tenía que quedarme quieto y mudo, como si fuera una momia. No me aguanté esa rigidez,

y fiel a mi impulso de bocón le soplé dos respuestas al Campos. El muchacho se entusiasmó y volvió a insistirme. Como siempre pasa, los excesos traen problemas. Y así fue como el “Fadul” me mandó afuera diciéndome al pasar que estaba “desaprobado” en el examen y en su recuperatorio, por mi “afición de soplón”.

Era la primera vez que me “iba a diciembre”. Mi viaje de vuelta a casa fue corto. En el camino alcancé a pensar en la injusticia del desorden y en mi desobediencia. Me sentía “sucio” por haberme “llevado una materia”. Pero a la vez estaba enojado conmigo, y con el Campos, por supuesto. Pensaba que no era justo, si yo era uno de los únicos que había aprobado. ¿Por qué tenía que volver a rendir lo que ya sabía? ¿Por qué tenía miedo a rendirlo si ya lo sabía? Lo que más me preocupaba, era imaginar ese horrendo “NO APROBADO”, en la libreta.

Los días pasaron, mis padres hablaron con el profesor reclamando lo que considerábamos injusto. Sin embargo, igual tuve que ir a rendir en diciembre.

Fue muy duro volver a ejercitar y estudiar los desórdenes y su entropía. Lo cierto es que en el aula éramos poquitos, y era rara la sensación de ir a la escuela cuando no hay recreos, ni multitudes frente al “quiosquito” esperando el turno para pedir el juguito congelado. Terminé el examen primero, caminé el pasillo, vació esta vez, hasta el escritorio del profesor. “Piña espere” me dijo. Miró el examen al voleo, se bajó los lentes, arrugó la hoja en un bollito y lo embocó en el cesto de basura. “Vaya nomás, está aprobado”. Salí de la escuela en una solitaria peregrinación, me tomé el micro a La Consulta, me puse el walkman con cassette, y cuando sonó “Cerca de la revolución” sentí que Charly García me cantaba a mí.

## Confieso que he leído

Laura Marcela Quevedo

Haciendo foco en la infancia me propuse recordar los libros que leíamos o nos leían. Recordé “Corazón”, “Alicia en el país de las maravillas”, “Las aventuras de Tom Sawyer”, “Mujercitas”, “Hombrecitos” y “Los hombrecitos de Jo”, “Un capitán de 15 años” y un libro grande y amarillo sobre leyendas clásicas.

Cuando tenía 12 años, mientras leía “Mi planta de naranja lima”, no pude contener las lágrimas y me sorprendí de que letras y papel me pudieran transmitir sentimientos, me permitieran imaginar, entrar en mundos desconocidos, en lugares donde seguramente nunca iré, en la vida cotidiana de personas reales pero también de aquellas que los autores quisieron ser o que imaginaron.

Con mis hermanos y vecinos jugábamos a recrear algunas historias cuando andábamos en bicicleta por el zanjón que queda cerca de casa o simplemente cuando, con mi hermana, acompañábamos a nuestra mamá que es modista y releíamos partes de “Mujercitas”. Además, mi hermana tenía un libro de lectura en 5º grado que comenzaba con una historia en un desván donde unos niños encontraban un caleidoscopio y con él veían distintas historias. Nosotras, muchas veces jugábamos que también estábamos en ese desván.

Cuando estaba por nacer mi primer hijo me imaginaba leyéndole cuentos. Años después, cuando mi hijo recién empezaba a leer solito me invitó a que me quedara acostada en mi cama y me dijo que él me iba a leer un cuento para que yo me durmiera. Me parece que esa anécdota muestra lo importante que era para él ese momento que fuimos teniendo a lo largo de esos años.

La lectura ha sido una forma de unión y un aspecto que compartir con mi hermana y mi madre, a las tres nos gustan las novelas y siempre nos regalamos libros. Nos contamos partes de las historias que recordamos y escenas que nos han gustado.

La experiencia de la lectura me ha ensanchado el corazón, me ha dado muchos momentos de felicidad, me ha ayudado a darme cuenta de lo feliz que soy y recordar que las vidas de otros nos pueden servir como espejos y como utopías a las que queremos llegar. El hecho de compartir lecturas, gustos por determinados temas o por determinadas épocas me ha servido para establecer lazos con la gente que comparte mi vida.

Eduardo Galeano dice en “La uva y el vino” (Libro de los abrazos, 1989).

Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela. Antes de morir, le reveló su secreto:

—La uva —le susurró— está hecha de vino.

Marcela Pérez-Silva me lo contó, y yo pensé: Si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos.

Hoy entiendo de qué modo las narraciones configuran nuestro pensamiento a través de nuestras lecturas y nos ayudan a crear nuestros relatos, hay una relación íntima e inescindible entre lo que leemos y lo que podemos expresar, en el hecho de que nuestro propio pensamiento se construye sobre el modelo de lo leído. Si de niña “jugaba” a ser parte de una historia leída, cuántas veces más lo habré hecho, cuántas veces respondí y miré el mundo con los ojos de un personaje, cuántas veces lo hice respondiendo a los personajes que conocí en los libros.

## Nilda, Juan y los finales abiertos

Paula Ripamonti

No me era ajena la experiencia de leer. Desde la escuela primaria que devoraba títulos clásicos de literatura infantil, como Jane Eyre, Corazón o La cabaña del Tío Tom. Imposible olvidarlos. Pero ahora estaba en primer año de la secundaria, corría 1983 y yo había logrado sortear el examen de ingreso que se tomaba en aquél entonces en las escuelas públicas. Era un contexto de gobierno de facto y creo que no era del todo consciente de lo que eso significaba. Por lo menos, hasta octubre de ese año, en que se celebrarían elecciones democráticas.

Se llamaba Nilda Porracín y era la “vieja” de Lengua. Era exigente. Tenía carácter fuerte y una sonrisa especial. Digamos que no necesitaba ponerse seria para imponerse en un aula con más de treinta adolescentes de doce o trece años a quienes cada tanto se les escapaba un “Seño, ¿puede repetir lo que dijo?”. Su materia representaba un tránsito complejo para muchos compañeros. A mí me encantaba. Hoy puedo decir que aprendí a escribir gracias a ella. Pero no me voy a referir a la cantidad inmensa de ejercicios gramaticales y de ortografía que nos daba y que fueron cruciales para navegar las aguas de la escritura. Tampoco creo poder reconstruir alguna empatía para con compañeros que se la llevaron “directo a marzo”, como ocurría cuando no alcanzabas un promedio de cuatro siquiera. Podría decir, incluso, que si bien era una alumna que no se callaba ante alguna injusticia, me ajustaba a la disciplina imperante en las aulas de los 80.

Lo que quiero contar es que Nilda nos dio a leer un solo libro para todo el año. Solo uno. Un libro que debimos comprar o pedir prestado, nuevo, usado, recontrausado, leído mil veces o nunca leído, como fuera, debíamos tenerlo sobre el banco, cada lunes en la séptima hora. Sí, a las 12,30 horas, con hambre y con ganas de salir de la escuela,

ella nos ponía a leer. Alguien era elegida/o por ella y lo hacía en voz alta, las/os demás debíamos seguirla con la vista en el texto. Así escuché voces que leían rápido, otras que lo hacían de forma lenta, otras con dificultad de pronunciación, otras comiéndose puntos y comas, otras haciendo pausas, otras con vergüenza, otras con esfuerzo, otras, enfáticas, alguna que otra con oronda experticia. Para cada caso, ella solo asentía, respetaba los tiempos y no permitía ninguna consideración ad hoc que pudiera afectar la exposición. Ahora pienso que supo proteger cada modo y nos mostró que a leer se aprende leyendo en situación de escucha.

Con precisión cronológica, el libro fue recorrido, lunes a lunes, hasta el final, en el aula. Luego en casa, respondíamos decenas de preguntas que registraban la lectura de cada capítulo. Las lunas de Juan Luna de Susana López de Gomara narra una trama donde a un niño santiagueño le suceden más infortunios que cosas alegres. En aquél entonces recuerdo que la pena me era insoportable. Juan nace en Yajtamiski, un pueblo tan tranquilo como perdido, tanto que a su ángel de la guarda le cuesta encontrarlo. Juan, un “montoncito de carne y pelo negro”, desde la cuna nomás vino pobre. Aventurero, travieso, con piel morena color sol, descalzo casi siempre, no le faltó enamorarse de la recién llegada, porteña, rubia y de ojos transparentes. Pierde a su mamá y con ella su infancia. Migración a Buenos Aires mediante, su vida es relatada de forma abrumadora. ¡Juan es un niño! Pero debe trabajar. No hay escuela. Tiene un padre viudo, alcohólico y violento, y hermanitos de los que hacerse cargo. Una tía complicada. Un amor interrumpido. Esperanzas que se cierran.

Yo, lectora desobediente, me adelanté y entonces, fuera del aula, lloré sola con el destino de Juan Luna. En algún momento, se nos comunicó que un día de noviembre sería la última clase acerca del libro. No lo podía creer. Habría que responder sobre el desenlace de

semejante historia. Una especie de evaluación de un libro cuyo final no quería recordar. ¿Cómo sería? No tardé en expresar estas dudas a la profe. Además, le hice saber varias veces el foco de mi problema: no me había gustado el final. El futuro de Juan dependía prácticamente de que pudiera abrir el cielo. Era injusto.

De forma inevitable, llegó el día fijado con precisión cirujana. Recuerdo haber estado nerviosa. Me senté en el banco, esta vez el libro debía estar debajo, en una especie de parrilla y ella dictó, entre otras, una consigna cómplice de mi desgraciada lectura: “¿Se animan a inventar un episodio que pudo olvidársele a la autora?”.

No recuerdo bien cuáles fueron los cambios que propuse para intervenir aquél final y reescribirlo como “olvido” de la autora. Sé que intenté con cierta ingenuidad abrir lo que se mostraba cerrado. Sé que no discutimos en el aula sobre Juan y su vida ni sobre literatura y estereotipos, ni sobre injusticia social o desigualdad.

Después de muchos años, la historia de Juan Luna está ahí, persistente como recuerdo, una y otra vez. El poder de una narración, dice Walter Benjamin, abre el don de estar a la escucha con la misma insistencia con la que produce sentidos. La materia de una narración es la vida misma —como continúa el filósofo alemán en *El Narrador*— por eso, con su lectura y escucha, no asistimos meramente a la experiencia de otros sino que las vivimos, las sentimos, las sufrimos, las padecemos.

Siempre pensé que esa pregunta no era la original que Nilda había planificado sino que la había propuesto para responder mis objeciones a ese final del libro. No puedo formularle esa pregunta. Pero de hecho, la pregunta está sugerida en el comienzo del libro como una suerte de innovación editorial que buscaba un “ida y vuelta” con su



lector adolescente. Y la verdad es que no sé si eso importa más que preguntarme, hoy, cuál fue la apuesta. Sin duda, podría desde el presente exigirle mucho más a Nilda. Pero sé con la misma certeza que aquélla, era un aula de escuela normal bajo dictadura, disciplinada, orientada a alfabetizar. Y que, a pesar de todo, puedo agradecer los episodios olvidados que me permitieron un aula de finales abiertos.

## **Práctica y Narrativa:**

### **Construcción de una biografía profesional**

Ángel Gustavo Romero

Cada vez que realizo una mirada hacia atrás -sea desde el ejercicio del análisis en terapia y/o como ejercicio de una narración- me surge el mismo interrogante, desde cuándo recordar? Y las imágenes que se me vienen a la mente comienzan desde el jardín de infantes hasta la universidad, siempre imágenes escolares y muy pocas imágenes del barrio, de amigos, de juegos. En esta instancia de narración es intención construir una biografía profesional destacando algunos incidentes que consideré que fueron dejando huellas a mi desempeño laboral.

Inicio el siguiente relato presentándome, soy Ángel Gustavo Romero, tengo 47 años de edad (el tercero de cinco hijos), provengo de una familia compuesta en sus inicios por mi mamá (jubilada docente de nivel primario) de 81 años de edad, mi papá (jubilado como empleado municipal) quien falleció en el 2008; y 5 hermanos: la mayor Sandra (maestra de Música), Ariel (maestro de Educación Plástica), Gabriel (policía) y Luciana (técnica programador), en la actualidad se complementa la familia con 7 hermosos sobrinos y la familia política.

Durante mi niñez siempre recuerdo la rutina de levantarnos para ir a la escuela, y llevarnos nuestro sandwich para comer en los recreos -cabe aclarar que siempre fuimos a la escuela que mi mamá se desempeñaba como docente- dicha rutina continuaba con hacer los deberes, estudiar y poco juego durante la semana. Por eso los momentos que podía compartir cuando era niño con amigos del barrio, los pasaba en la escuela, es decir que las aulas son un ámbito natural para mí.

Ingreso al jardín de infantes antes de tiempo -con 4 años-, ya que la reglamentación provincial establece el ingreso al mismo, los niños que cumplen 5 años hasta el 30 de junio de cada año; esto es obviamente porque mi mamá trabajaba en dicha escuela, ¿será por eso que siempre me costó y necesitaba maestra particular? Esta época de la niñez en el primario, es fuerte la marca de la exigencia de mi papá en hacer planas y planas, copiar lecturas diarias, todo sea para que pueda mejorar la letra, pero esto fue en vano porque la sigo teniendo de modo ilegible, pero eso si me sirvió indirectamente porque no tengo errores ortográficos (jajaja). Desde el nivel inicial (sala de 5) hasta el 6° grado (mes de julio) las hice en la misma escuela, donde ya tenía los amigos del barrio y los maestros me conocían; a partir de julio (a mi mamá le dieron el traslado a principio de año a otra escuela) y obvio, me cambian de escuela y turno, comienzo en la tarde, y al año siguiente el 7° grado lo realizo en el turno mañana.

Todo este proceso de circular por los espacios áulicos e institucionales y el trabajo siempre en soledad (y poco vínculo afectivo con mis padres), son los que me marcaron creo que, hasta el día de hoy, porque me cuesta mucho relacionarme o estar/compartir cosas en grupos. Los únicos momentos que estaba con mi madre era cuando la acompañaba a su desempeño laboral en el turno noche (trabajo con jóvenes y adultos) y creo que fue uno de los primeros incidentes que me fue marcando en mi futuro desempeño, puesto que en ese tiempo luego de hacer los deberes me dedicaba a explicarle la tarea a los jóvenes y adultos que tenía de alumnos mi mamá.

La vida cotidiana se me presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente, entendiéndose a esta realidad como algo dado, aceptar como dato los fenómenos particulares que se producen en su seno, sin investigar sus fundamentos. La realidad de la vida cotidiana se me

presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros; por lo que no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros.

Sé que tengo muchas marcas familiares que impactaron fuertemente en mi modo de ser, pero desde los 44 años empecé a reinventarme o construir espacios donde los disfruto estar y salir de la sombra por ser “hijo de”, sean espacios académicos, profesionales o personales.

Un segundo incidente que marco, fue mi primera experiencia laboral -antes de recibirme-que fue trabajar en el área de Regímenes Especiales del Ministerio de Educación-, la tarea fue realizar capacitación sobre “la elaboración de proyecto” en las escuelas profesionales y escuelas de alternancia que dependían de dicha área. La experiencia en particular fue plantearnos con mi compañera (amiga) el lenguaje a utilizar en las capacitaciones. Dado que en la cotidianeidad era vox populi que los de Ciencias de la Educación no se le entiende nada, decidimos que adaptaríamos los temas a trabajar a un lenguaje coloquial; por lo que reconozco que desde allí fui prefiriendo espacios de la práctica profesional y con el uso de un lenguaje acorde con la población que trabajo.

Recuperar sucesos de mi trayectoria laboral desde 1998 que egresé como Profesor en Ciencias de la Educación y con carreras de posgrados aprobadas, he transcurrido por colegio primario y secundario privado, laico, secundario privado confesional, escuela secundaria pública y primaria pública, y en distintas áreas del Ministerio de Educación, todos ellos desde el lugar del asesoramiento. Este segundo incidente (lenguaje, imagen) se van transformando en la cotidianeidad en relación a las diversas experiencias. El lugar del asesoramiento, es un rol que constantemente he ocupado, entendiendo al mismo, como el proceso relacional en el que participan determinados profesionales

dotados de ciertos bagajes de conocimientos, destrezas y actitudes con los que se pretenden construir contextos de trabajo desde los que intervenir en la mejora de la práctica educativa, es decir, como un recurso de cambio y mejora escolar mediante el cual se proporcione a las instituciones el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la institución pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos.

Haber transcurrido el cursado del curso-taller me provocó más incertidumbres que certezas, (otro de los incidentes) esto obedece a que desde el 2004 hasta la actualidad, inicio mi experiencia laboral en un espacio curricular: Memoria Profesional de 4° año que me acercó al trabajo de la narrativa en la formación docente, y desde ahí continué trabajando e indagando bibliográficamente la perspectiva biográfica-narrativa, la cual continúo buceando, ahora en particular tratar de diferencias teóricamente entre TRAMAS y NARRACION. El espacio curricular mencionado se encontraba ubicado con carácter cuatrimestral en el segundo cuatrimestre del 4° Año de la carrera Profesor en Artes en Danza, integrando el Trayecto Disciplinar del Campo de Formación Orientada, con una asignación horaria de 6 (seis) horas semanales.

Su desafío principal es la construcción de una historia del aprendizaje y la práctica en la que a través del autoanálisis de éstos se pueda reconstruir reflexivamente la actuación propia y su recolección con la de otros. La construcción de una Memoria permitirá al futuro docente resignificar su profesionalismo, reflexionar sobre la problemática de sus prácticas para investigar y proponer nuevas estrategias que promuevan el aprendizaje; podrá además analizar el quehacer de la Institución, sus características contextuales, sus impactos para posteriormente sugerir alternativas fortalecedoras desde una mirada institucional y particularmente desde su dimensión profe-

sional. La inclusión de este espacio permitirá a los futuros docentes tomar contacto con los procesos regulatorios y de funcionamiento de ámbitos educativos y los diferentes contextos en los que se insertan.

Esta mirada se construye a partir de las experiencias de los propios sujetos, siempre en interacción con otros, no de manera aislada; estos procesos de construcción generan nuevos modelos de pensamientos que se traducen en el hacer, sentir, decir y actuar de los sujetos. A través del relato, me permite la posibilidad de narrar lo vivido y al mismo tiempo, la imposibilidad de narrarlo todo; es entre un decir posible y el imposible decir, aparece así la intención de quien narra, de presentarse ante otro que participa del proceso mismo de construcción del relato.

Con la construcción de la narración del trayecto formativo, propongo un recorrido que habla de aquello que las practicas producen en términos de experiencia, donde lo importante de los relatos no es tanto lo que dicen sino lo que dan a pensar, un pensar que por momentos invita a abandonar la literalidad de lo dicho y por momentos, convoca a volver sobre los relatos para quedarse con las voces y las imágenes que figuran la narración.

Con esta experiencia, doy mis primeros inicios en la docencia universitaria, siempre en espacios que considero teóricos prácticos, para esto es necesario conocer y comprender el marco profesional de los otros, reconociendo similitudes, diferencias y contradicciones, dado que se generan discusiones que implican modos distintos y alternativos de pensar un mismo fenómeno. Entendiéndose que la vinculación entre la teoría y la práctica, entre el tiempo de formación y el trabajo, entre el individuo, la institución y los contextos, son la clave para la construcción de los conocimientos profesionales docente.

También como consecuencia de haber participado en el 2008 del cambio de diseño curricular en la provincia, en especial de la Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, (otro incidente) llevo a inscribirme en (los espacios de la Práctica) una convocatoria que lanza la Universidad Católica para su nueva oferta académica creando el ciclo de complementación curricular “Profesorado en (Campo Disciplinar según titulación de base)” dependiente de la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad Católica de Salta, tiene una duración de dos años (siendo su cursado en 4 cuatrimestres), siendo el horario de cursado los días viernes de 17 a 23 horas y los sábados de 8 a 13 horas.

Esta propuesta formativa, asume la tarea de completar la formación específica que recibieron los profesionales técnicos superiores mediante el cursado de asignaturas del campo de la formación general y del campo de formación de la práctica, tiene la finalidad de promover en los profesionales que ejercen la docencia de una formación sólida en materia pedagógica-didáctica. La composición de las cátedras a mi cargo (Practica I, II, III) es unipersonal, donde me desempeño como Profesor Adjunto Interino, está organizada bajo la modalidad de Seminario-Taller donde en la planificación se establece un porcentaje de la carga horaria para las actividades que se realizaran en la institución formadora y otro porcentaje que determina aquellas tareas vinculadas al trabajo en las Instituciones Educativas donde realizan el trabajo de campo.

Mi desafío en la formación (trabajo en la práctica y con aportes de las narrativas) consiste, entonces, en la posibilidad de superar conocimientos fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas, es decir, supone la comprensión de que el protagonista es el futuro docente.

Es él quien valida la formación de acuerdo con la variedad y calidad de experiencia de las que haya podido apropiarse en el proceso de inmersión graduada en la práctica docente a lo largo de los dos años de formación en la institución, posibilitando así la construcción de una trama en su formación.

En el aula, formador-formado cobran relevancia el espacio de la trayectoria de los estudiantes, posiciona sobre todo a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar las finalidades de la asignatura; este espacio puede ser revelador y debelador de lógicas propias de la práctica y del lugar del estudiante como aprendiz que muchas veces esta situación queda invisibilizada. Mirar una trayectoria -a través de la narración- supone sostener una mirada múltiple, el sujeto habla a su manera a lo largo de su recorrido educativo y formativo e incluso de vida, de la organización formativa, y ésta no hace más que decir en su cotidianeidad de distintos modos, quienes son los sujetos que educa o forma. La trayectoria desde el plano institucional requiere de determinadas condiciones para que el sujeto en formación la construya, la transite, en un movimiento de andar y desandar por momentos el mismo camino, según los sucesos que el proceso formativo lo requiera.

Como consecuente de lo descripto, el trabajo como docente no se desarrolla de forma aislada en el interior de las instituciones, sino que es el resultado de la interacción con otros docentes, con especialistas, con el alumno y con sus familias; se trata entonces de un proceso colectivo de elaboración, de reflexión y es en esa interacción colectiva donde los saberes docentes ganan credibilidad, dicho de otro modo, es mirar la formación docente desde las voces de sus protagonistas.



Por ello, las narrativas son reconsideradas como una de las operaciones fundamentales de construcción de sentidos, *“el uso de la narrativa se extiende hoy como un medio para reflexionar sobre la propia práctica, ampliarla, enriquecerla, comprender y comunicar el sentido de las mismas...”* (Edelstein: 2009:123). Mi preocupación no está en saber cómo es la trayectoria de un estudiante y/o docente, sino quién es él, qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa con la cotidianidad. La trayectoria en su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo.

En esta nueva etapa de la profesión en la que me encuentro, donde puedo conjugar práctica y narración, me planteo una serie de interrogantes que me lleva a repensar sobre el nuevo sentido o re-significar a nuestra práctica, hacer latente las situaciones o episodios escolares vividos cotidianamente que dan cuenta de una realidad educativa con la que estamos comprometidos como docentes. Algunos de los interrogantes que me planteo en estos años de la enseñanza en el campo de la práctica profesional son: ¿Cuáles son las condiciones en que se realizan las prácticas? ¿Qué lugar tiene la práctica en el proceso de formación? ¿Cómo se promueven procesos reflexivos? La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a los sujetos formados o en formación, solo parece posible en tanto acceda y trabaje con el contenido biográfico vivido/experiencia pedagógica, es decir se podrán reconocer y reconocerse una vez que hayan realizado sus relatos con las experiencias escolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido.

## Sobreviviendo

María Silvia Valencia y Peña

Nada ha sido igual desde el 2005; fue la primera crisis vivida como familia después de un infarto cerebral y una intervención quirúrgica, las secuelas provocaron múltiples visitas a medicina interna, neurología y demás especialidades. Poco a poco, durante tres años vivimos en terapias físicas, acupuntura, reflexología, etc... Llegó a ser parcialmente autónomo, caminar con dificultad era un gran logro, ya no le fue posible ocupar el teclado de su computadora, sin embargo, sus ideas permanecían, su carácter incansable permitió suplir las funciones de la mano derecha con la izquierda, las limitaciones físicas nunca mermaron su pasión por la vida.



Itinerante profesor de Normales Rurales, creador de ambientes intelectualmente estimulantes, motivador de oportunidades de transformación, amante de su profesión por cuarenta y cinco años...

Catorce años después de su primer infarto, la historia se repite, trato de evadir el dolor; solo le pido a Dios que no sufra; saco fuerzas de donde no hay para seguir adelante. Después de casi dos meses en el hospital, volvió a casa, ahora con un escenario más complejo por el coronavirus, ese bicho se ha apropiado de la vida de gran parte de la población; el destino nos desafía al tratar de sobrevivir, la incertidumbre está presente, el nivel de afectación neuronal le imposibilitan alimentarse, hablar, moverse y depender permanentemente de oxígeno; los cuatro tratamos de darle la mejor atención posible; el vivir en aislamiento es casi un estado natural en nuestro caso, requiere atención sistemática y extremar cuidados para no contaminarnos es una actividad diaria; tener fe en que su estado no se complique es un ruego recurrente.

Al escuchar en los medios de comunicación, comentarios, lamentos de algunas personas sobre su inconformidad de salir, de aburrirse, de no ir al cine o de no reunirse con sus amigos me provoca enojo, tal vez porque me parece una trivialidad ante nuestro escenario; o quizá mi realidad me ciega y no logro ser sensible a situaciones posiblemente más complicadas que la nuestra; minimizo la situación de otros.

Me pregunto ¿cómo atender múltiples frentes? Tal vez optimizando los tiempos en lo posible...aprovecho pensar mientras suministro medicamentos, signos vitales, alimentación, movilizaciones, aseos, poder articular mejor los contenidos de mi curso...entre pagos, mantenimientos, compras de víveres, mi mente realiza un recorrido en todos los pendientes por hacer: Aprender a usar nuevos entornos tecnológicos para seguir con las clases, reestructurar planeaciones

constantemente en torno a los avances de las estudiantes, visualizo desde mi realidad que podría ser lo más significativo, útil e interesante para propiciar la formación de sus competencias, invertir tiempo tratando de leer materiales y al mismo tiempo capacitarme en promover nuevas formas de enseñar desde la tecnología, lograr un poquito de eso...ya es una proeza; subir actividades a la plataforma, revisar los trabajos y hacer devoluciones de actividades en Classroom por las noches y hasta la madrugada, es una actividad que parece nunca terminar. La esperanza de que alguna de las estudiantes me ponga atención y puedan permanecer por lo menos 40 minutos en las sesiones de meet es el deseo constante, más allá del escenario en donde mis estudiantes enfrentan problemas de conectividad por falta de datos en sus equipos con los que se conectan en su mayoría, no sé si realmente es productivo...

Me atormenta el tener que mandar evidencias al cuadro directivo; ¿se generará alguna transformación en mandar o no esa información?, ese valioso tiempo destinado para diseñar reportes e informes, lo podría invertir para leer materiales, preparar mis presentaciones o capacitarme en los breves espacios disponibles para perfeccionar mi práctica... en fin... vuelvo a mis múltiples pendientes: reportar calificaciones, reuniones de academia de manera virtual, tratar de aprovechar los seminarios, cursos que ofrece la parte oficial, talleres y cursos de organizaciones e instituciones diversas. Trato de no exagerar e intento escuchar a todo volumen el zoom, el Skype, el webex desde el espacio de mi padre...dejando pendientes: descanso, lecturas interesantes, conferencias



anteriores y nuevas... “Todo es importante”; pero ¿qué haces cuando una parte de ti está muriendo poco a poco? Cuando sientes que el alma se parte en mil pedazos por no poder hacer más por tu héroe... ¿Cómo preocuparte por saber si tus estudiantes están bien o no, o si realmente lo que haces les genera conocimiento valioso?, ¿cómo contagiar un estado de ánimo positivo, si por dentro estás deshecha?

Concluyo para mí; es tiempo de valorar, de atender, de cuidar, de hacer sentir amados a los que más quieres de forma permanente...

## IV

### Narrativas de experiencias pedagógicas

En las aulas suceden cosas inesperadas. Tras las pantallas de las computadoras, durante el aislamiento por Covid, también. En las aulas suceden cosas inesperadas. Tras las pantallas de las computadoras, durante el aislamiento por Covid, también.

#### Cuando el contexto “usurpa” la clase

Andrea Ayala

Lunes 20 de abril. Acabo de terminar de grabar el audio. Es la tercera vez, o me equivoco feo en una palabra o me sale una pausa donde no es o queda demasiado largo. Ya está, tiene un par de respiraciones fuertes, una palabra mal dicha y corregida (“desanudaba” nunca me pareció tan ajena) una pausa más o menos aceptable y muchas ganas de que se escuche bien natural, así como que ando entre los bancos leyéndoles el cuento...

Ese día estaba decidida a que las cosas fueran distintas. Estábamos (estamos) atravesando una pandemia mundial que nos tiene encerrados en nuestras casas, con miedo de salir, con miedo por los otros/as (que se contagien), con miedo de los otros/as (que nos contagien), con la incertidumbre de no saber cuándo termina (con la tímida y temida certeza de que será un largo rato). Difícil imaginar la escuela en este contexto, pero acá estamos, con una escuela que se desarmó de presencialidad y que se está rearmando en la virtualidad. Más difícil imaginar aun mi escuela Garbín, con su contexto urbano marginal y con mi 5to año de estudiantes que usan el celular de la madre o de la hermana para hacer frente a esta virtualidad. Pero acá estamos, compartiendo clases por whatsapp con un grupo en el que la prece,

la querida Martita, me agrega a las 13.30 y me saca a las 15.30 para darle lugar a la profe de Proyecto Integrado. En esas dos horas reloj, venimos tratando de comunicarnos en este “como si” fuera el aula, de enseñar y aprender, aunque a veces sienta que me/nos viene faltando algo. Hoy sé que estábamos ensayando una nueva forma de dar clases, de enseñar y de aprender, y en ese momento ya era evidente que el PFD no podía ser la única estrategia y el único recurso.

Los primeros 15 o 20 días virtuales fueron todo novedad y entusiasmo, “Profe ¿podemos usar el celular en clase?” era el chiste más habitual, uno que otro “atrevido” que compartía memes o stikers, o momentos en que nos atropellábamos en los mensajes para decir, preguntar o responder. Pero en estas últimas semanas empezaron a crecer las ansiedades y las dudas (y los contagios) y con ellas el ánimo fue decayendo y creciendo mi sensación de que había que hacer otra cosa. Por eso me puse a pensar en lo que se podía replicar de la presencialidad en estas circunstancias, creía que de alguna manera lo que podía vincularme nuevamente con el grupo era alguna estrategia de ese momento anterior a la cuarentena, cuando las expectativas eran tantas, cuando el reencuentro con estudiantes de años anteriores (Ya estás en 5to ¿cómo pasó tan rápido?!), nos deparaba un año de trabajo compartido que se iba a disfrutar. ¿Qué extrañábamos de la presencialidad? ¿Qué contribuiría a restablecer el vínculo pedagógico que la distante virtualidad había resquebrajado? ¿Qué estrategias se podían incorporar o resignificar en este contexto?

Fue entonces que pensé en la voz, en lo que pasa cuando leemos en voz alta en el aula un texto compartido. Por eso decidí probar nuevamente con los audios, recurso que había desestimado después de comprobar que la mitad no los escuchaba y que su extensión no dejaba de ser un impedimento para sus ansiosas escuchas. La mejor anécdota fue cuando una estudiante me dijo que lo había escuchado

hasta la mitad porque creía que después no seguía nada importante... a mí que todo lo que digo en clase me parece importante ¡jajaja! Claro ahora ya aprendí que más de un minuto es un tiempo inadecuado para un audio de whatsapp, al menos para las generaciones que tenemos en las aulas. Porque confieso que he escuchado audios de más de 5 minutos... de mi hermana, de mis amigas, de mi madre, aunque ya no puedo hacerlo. Si algo aprendí con el WhatsApp y los audios, es que lo bueno, si breve, dos veces bueno, eso me lo enseñaron mis estudiantes en pandemia, y me gusta presumir que lo sigo aprendiendo.

Fue entonces cuando pensé mandarles un audio breve invitando en la mañana a la clase de Literatura de la tarde y anticipando que les iba a leer un cuento que se llamaba “La fiesta ajena”. Pensaba que tal vez podría generar interés en participar...y así fue. Aparecieron a las 13.30 casi todos/as, algunos aun almorzando, para dar el presente y esperar que les contara el cuento. Les escribí que como había anticipado en el audio más temprano, la clase de hoy iba a ser “presencial”, quienes participaran activamente tendrían nota por ello (siempre la nota es el enganche definitivo, hay que negociar). Si bien antes ya había utilizado esa dinámica, a partir de la resolución de consignas, pasaba que sólo los que tenían alguna duda preguntaban y el resto se mantenían en silencio y si les consultaba me decían que lo estaban resolviendo. De manera que, en lugar de pasarles las consignas, decidí que las escribiría en el grupo y allí mismo responderían. Como el audio final iba a quedar muy extenso (casi 9 minutos) lo dividí en dos e incorporé algunos sonidos para amenizar, entonces envié el audiocuento y esperé sus comentarios. No pasaron ni dos minutos y Sebastián me pidió el texto escrito, que para él era mejor porque se perdía. Le expliqué que necesitaba que lo escuchara que estábamos ejercitando la escucha comprensiva, que es una habilidad que desarrollamos desde la oralidad en la clase y que en este caso iba con audio ya que no podía leerles en vivo. Además, le dije que necesi-



taba que antes de ir al texto escrito respondieran algunas preguntas. Les pedí que me avisaran cuando terminaran de leerlo que les iba a escribir las primeras dos preguntas. Primero pregunté si les gustó el texto y por qué, que no aceptaba monosílabos pelados pero que no había respuesta incorrecta. Pasaron algunos minutos y empezaron a aparecer los “escribiendo” y “grabando audio”, y en un minuto había 3 o 4 respuestas y se seguían sumando. Me sorprendieron varios “ay profe no se enoje, pero no me gustó” o “Me re gustó, pero que feo el final” “Me gusta que el final sea así inesperado, pero no me gustó, que triste”. Tengo que decir que ese cuento es uno de mis favoritos y tanto me gusta que me sorprendió que ese final les empañara el gusto por el relato, que de hecho tiene momentos muy divertidos. Pero lógicamente, tal vez por todas las veces que lo he leído, ya no me interpela tanto a nivel de las emociones, me enfoco más en los elementos que vamos a trabajar y me olvido lo que es leer ese cuento por primera vez. Pregunto y repregunto lo más rápido que puedo, escucho sus audios, pero escribo porque siento que de esa manera es para todos/as, y me alegra profundamente ver que aparecen un par de estudiantes que casi ni habían participado anteriormente.

Este es un grupo de 18 estudiantes, la mayoría viene de esta escuela, pero hay 3 que se cambiaron este año. Desde el principio venían participando la mayoría, pero últimamente alrededor de 12 o 13 daban el presente y sólo participaban 5 activamente, ese día 8 participaron comentando y respondiendo, y otros 3 más tímidamente. Aunque pensaba que no era muy diferente a la dinámica del aula presencial, igual me faltaba algo, porque en el aula interactúan entre ellos, o con el texto y yo los veo, pero aquí sólo silencio, o un “sí profe lo estoy haciendo”. Esto también para pensar como docentes ¿no? esto de cómo activamos todo el tiempo mecanismos de control para “ver” el aprendizaje, para medirlo, para luego traducirlo en una nota, y cómo la virtualidad vino a decirnos que es necesario repensar estas

prácticas, que en todo caso uno puede enseñar algo y el otro no por ello aprenderlo, que siempre hay una voluntad ahí de por medio que se juega en ambos procesos y que en todo caso como docentes tenemos que garantizar indefectiblemente las condiciones para que el aprendizaje ocurra pero que no se puede obligar a nadie a aprender, que es una invitación y que el otro o la otra tienen que querer. Esto lo pensé mucho más este año de pandemia, sobre todo en momentos donde la respuesta a las clases virtuales era un silencio doloroso.

Me voy por las ramas, bajo y sigo con la clase. Otra pregunta que les hice fue por el/la autor/a, que buscaran a partir del título: quién era de dónde su obra, como para hacer una breve búsqueda y selección de información, pero no se podía repetir. Fue muy interesante ver como al principio dijeron “pero seguro encontramos lo mismo” y al rato ya era evidente que se leían e iban compartiendo distinta información, imágenes de la autora, tapas de sus libros y hasta alguna noticia de cuando vino a nuestra ciudad a dar un taller. Continuamos con algunas preguntas más acerca de los personajes y narrador y ahí ya me reclamaron el texto porque algunas cosas no se acordaban, pero rápidamente Claudio, un estudiante que participaba con un perfil bastante bajo, compartió el texto en un enlace “Acá está”. Me sentía feliz, sentía y creo que el grupo también, que no estaban tan mal las clases por WhatsApp después de todo, y por privado nos escribíamos con la prece alegrándonos de su respuesta, sentíamos que le estábamos encontrando la vuelta. Casi.

Esa clase pasó volando y de las 8 consignas que planifiqué realizamos 4, por lo que cuando observé que ya en 15 minutos no terminábamos acordé continuar la clase siguiente, sobre todo porque algunos aspectos teóricos no estaban claros y porque una de las preguntas había generado confusión, por un error mío. Me había faltado una palabra imprescindible para su respuesta: Analicemos el título “La fiesta ajena” ¿cuál es la palabra más significativa respecto al principio del cuento?

¿Por qué? Y la otra ¿cuándo adquiere sentido? Esa era mi pregunta sin la palabra “principio”, por lo que hasta que no lo aclaré, parecía bastante ambigua. Igualmente fue muy interesante lo que surgió respecto a “ajena” ya que algunos desconocían su significado y en el intercambio pudieron atribuirle sentido, es decir fue un proceso inverso al que yo esperaba. En lugar del título aportar sentido a la historia, la historia le dio significado y un sentido a una palabra hasta entonces desconocida. La clase terminaba y pregunté si les había gustado la forma de trabajo y fueron contestando que sí que qué lindo que les leyera el cuento, que qué bueno que no tenían que escribir en la carpeta, que se había pasado re rápido el módulo, entre otros comentarios.

Con mucha expectativa me predisponía para la siguiente clase, pero mandar otro audio de invitación me parecía mucho, igualmente alrededor del mediodía le escribí a cada uno/a “Te espero en la clase de Literatura”. Y sobrevino el silencio. Un par me “clavaron el visto”, el resto ni lo abrió. Llegó la hora y apenas la preceptora me agrega y comienza a saludar y dar inicio a la semana, Sebastián, comparte una captura de pantalla de un artículo de un diario local que decía (no recuerdo textual y no lo he podido encontrar) “Ningún estudiante perdería el año” o “Todos pasarían de año” o algo en este sentido. Con la imagen pregunta: “¿Qué tienen para decir de esto? ¿Qué se sabe?” Casi al unísono empezamos a decir que no hay nada oficial, que no nos han informado, que por ahora seguimos como venimos. Automáticamente empezaron varios/as más a decir “Sí ¿qué onda con eso?”. Y continuaron diciendo que no es justo que mientras ellos/as vienen trabajando todas las clases algunos no hacen nada, ni responden a las profes, que sólo dan el presente, que no es justo que también aprueben, que es difícil para todos y algunas cosas más al respecto. Y de pronto mi entusiasmo por continuar con el clima de participación y analizar “La fiesta ajena”, se vio impedido por un grupo de jóvenes y adolescentes enojados/as que nos reclamaban respuestas que no teníamos, y que

no tendríamos por muchos meses más. Era necesario darles tranquilidad, transmitir información. Entonces me puse a buscar la noticia y apenas leí la bajada y los primeros párrafos consideré que analizarla entre todos podía funcionar. Empecé a grabar un audio, lo intenté un par de veces, tenía que ser precisa y clara, entonces me enfoqué en proponer una lectura compartida del texto periodístico y les pedí que prestaran atención al verbo del título, estaba en condicional, y les pregunté si recordaban qué característica tenían esos verbos. Nada, ninguno contestaba. Escribí entonces más o menos lo mismo, que para quedarnos tranquilos íbamos a analizar esa información, pero que además en Mendoza trabajábamos con el sistema GEM y quienes venían trabajando ya tenían sus notas subidas. Otra vez fue Sebastián el portavoz del grupo “Si profe ustedes pueden decir ahora esto, pero después los que mandan deciden y ustedes no pueden hacer nada”. Creo que esas fueron exactamente sus palabras, o lo que recuerdo de lo que dijo ya que perdí el registro textual de todo ese período (mi celular colapsó en septiembre). Pero recuerdo claramente la sensación de desesperación, de querer decir algo que convenciera de que no era definitivo, de que era un titular tramposo, que decía algo pero que no lo afirmaba, que no tenía cómo afirmarlo porque no había información para aportar. Entonces hice un nuevo intento con un audio, en el que yo les analizaba el título y cómo se repetía en varios lugares de la noticia el verbo en potencial, que observaran cómo no habían citado los dichos de ningún referente nacional ni provincial de educación y se apoyaban en expresiones como “trascendió”, “Se supone”, “Se espera”, pero ningún hecho concreto, ninguna afirmación precisa. Pasaron varios minutos y nadie escribía nada, sólo tímidamente Milagros escribió “Si profe, es cierto” pero nada más. También escribió la Asistente Social, Lorena, que estaba en el grupo como miembro del S.O. y que decidió intervenir al respecto. Les decía que no había nada oficial y que hiciéramos todos juntos el ejercicio de análisis que yo les proponía de la nota. Nadie más escribió, sólo nosotras, chicos y

chicas hicieron un elocuente silencio hasta que terminó la hora y solo un par saludaron para despedirse. No sé qué pasó en las siguientes horas o en la semana, pero después en el grupo de docentes coincidimos en el desenganche que significó para muchos/as la circulación e interpretación que hicieron de esta “noticia”.

Cuando buscaba el cierre para esta narrativa me daba cuenta que el verdadero incidente crítico había terminado siendo “la noticia” y no que mis estudiantes no quisieran responder la actividad enviando un audio (ya que al no poder recuperar el clima de esa primera clase propuse que me enviaran un audio explicando con sus palabras las consignas restantes, pero no hubo respuestas y eso me pareció en un principio el incidente crítico). No fue hasta que en el diálogo con otros colegas apareció poderosa la idea del “contexto”, creo que no terminaba de comprender el alcance de la experiencia. Porque la realidad es que en esta situación que les narro, no sólo podemos pensar en la incidencia del contexto como cualquier intermitencia que puede interrumpirnos en la clase, por un “afuera” que rodea e interviene, sino que esa clase se vio “usurpada” por ese afuera. Porque ese afuera no era cualquier afuera, era una noticia que impactaba directamente en el quehacer del aula, que obtuvo la participación en general del grupo, y que venía a instalarse como una premisa/promesa que decía “no te preocupes que igual pasas de año...” o al menos así lo entendieron mis estudiantes. Creo que en general se dio una lectura del contexto que implicó un desenganche, una afectación en las posibilidades que se abrían a aprender en este contexto de pandemia, y como la percepción no es una lectura ingenua de la realidad (Prieto Castillo, 1990), los chicos y las chicas basados en el supuesto de que un día una resolución se efectivizaba y cambiaba todo, entendieron que era posible que la noticia transmitiera “esa verdad”.

Esta experiencia me hizo plantearme además la necesidad de reforzar capacidades de lo que desde la especificidad del área llamamos

Análisis del Discurso. Entonces pienso ¿estamos trabajando desde el área en ese sentido? Sino ¿por qué estudiantes del último año del secundario no pudieron autónomamente hacer ese análisis? ¿Todo adulto escolarizado es capaz de hacer/hace ese análisis de los medios de información? Nosotros en la escuela ¿enfocamos nuestras estrategias didácticas para desarrollar capacidades y habilidades o seguimos reproduciendo la vieja escuela de la repetición? Y en este último sentido ¿la presencialidad se sostiene en la importancia de socializar, aunque ello implique estar ahí para repetir lo que la profe dijo/espera? ¿No vino la virtualidad a decirnos que no es imposible aprender desde ella pero que hay que generar nuevas condiciones de aprendizaje? Y, por último, pero no menos importante ¿qué hacer cuando el contexto se “apodera” de la clase? ¿Cuánto lugar le damos? ¿Qué hacer si atraviesa la clase de manera tal que nos es imposible seguir con lo planificado?

No creo (ni pretendo) que respondamos con precisión a cada una de estas preguntas, tampoco creo que sean simplemente un recurso retórico, creo que las escribo aquí para pensarlas entre nosotras/os, para que nos interpeleen, que las reformulemos o les sumemos algunas otras, para que, en medio de una situación histórica, global y por demás compleja, no dejemos de pensar que enseñar y aprender siempre tuvieron una cuota de incertidumbre y que seguramente las certezas las construimos ensayando, equivocando y aprendiendo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Heker, Liliana (1991) Los bordes de lo real. Buenos Aires, Alfaguara.  
 Prieto Castillo, Daniel (1990) Diagnóstico de comunicación social. Quito, CIESPAL.  
 Freire, P. (2008). La importancia de leer y el acto de liberación. México, Siglo XXI Editores.

## Re-intentos: un trabajo constante en el oficio de maestro

Diego Alejandro Carrillo David

Jueves 07 de enero de 2019, 5:50 de la mañana me dispongo para iniciar la clase. El día de hoy es el tercer encuentro después de iniciadas las clases. Para mí este es un día especial debido a que la temática que abordaré, además considerarla importante para entablar encuentros con los textos, en tanto facilitan su comprensión, también es de mi agrado, por ello preparé una actividad en la que pretendo ilustrar, empleando una tira cómica, la manera de llevar a cabo el método de lectura intratextual. Mientras termino de instalar los equipos para proyectar las diapositivas, repaso mentalmente por enésima vez lo que voy a decir en la transición de cada diapositiva. Entra la primera estudiante, Sara y detrás de ella Clara, luego entra Santiago, después veo entrar a Katherine, Mariana, Indira, Marisol... 6:05. Iniciamos.

La clase hace parte del curso Enseñanza de las Ciencias Sociales, curso dirigido a estudiantes del programa Licenciatura en Educación Infantil y básica primaria en donde la pretensión principal es reflexionar con los y las maestras en formación alrededor de lo que implica enseñar Ciencias Sociales tanto a los estudiantes recién llegados como los que están en los primeros años de la vida escolar.

En el primer encuentro de la clase y creo que esto sucede en muchos grupos que inician actividades académicas, nos damos la bienvenida, decimos algo de nosotros, algo que nos represente y luego hablamos de las intenciones con el curso. Una vez instaurada la apertura y la bienvenida al curso, procedo a presentar los propósitos, los contenidos y las formas de trabajo que implementaremos en el curso y añado la posibilidad de que se puedan presentar variaciones durante la marcha, de acuerdo con las dinámicas que se fragüen en el grupo, en los tiempos

de la universidad o que suceda alguna contingencia externa. Para finalizar la primera sesión asigno los textos para la siguiente sesión.

Durante el transcurrir del segundo encuentro hablo de las formas de trabajo propuesto, comentamos, discutimos sobre las lecturas asignados e indico que para el tercer encuentro hablaremos con más de detalle sobre una de las formas o métodos de trabajo que emplearemos durante el curso. Consiste en abordar las lecturas tratando de comprender lo que se lee a partir de la literalidad del mismo texto; a esta manera de leer se le denomina intratextualidad y para ahondar en ello, nos apoyamos en una de las lecturas del programa del curso: “Elementos para una teoría de la lectura”. Allí el autor hace varios llamados, entre ellos están. Evitar introducir razones externas que pretendan complementar la comprensión, aguzar los sentidos para disponer de lo denotativo con el ánimo de producir interpretaciones básicas con certidumbres razonables que provengan de la consistencia lógica del texto leído.

Pienso que esta forma de leer y de intentar comprender lo que se lee es de suma importancia para el proceso formativo ya que implica el trabajo de entablar una conversación comprometida con lo que dice el autor, además pienso: puede llegar a ser una herramienta que, vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilite la transmisión y aprehensión del conocimiento, además podría emplearse como estrategia para intentar comprender mejor qué dicen los estudiantes.

Pues bien, animado con la idea de que la lectura intratextual es una herramienta de trabajo que facilita la comprensión, me sirvo de una tira cómica para preparar un ejercicio interactivo con el que pretendo ilustrar la manera de llevar a cabo una lectura intratextual. En la planeación de la actividad contemplaba comentar y sugerir a las y los estudiantes tomar los elementos de cada escena, es decir, los diálogos entablados, los gestos y detalles no solo de los personajes,



sino también de la escena misma y con ellos producir interpretaciones e intentar establecer lo que allí se dice. Sentí mucho entusiasmo con la preparación de la actividad porque, como ya lo referí líneas anteriores, cuando pienso en la lectura intratextual, lo hago no solo en función de una comprensión de textos, sino también como un medio para intentar comprender mejor lo dicho por los estudiantes y en esa medida poder ofrecer orientaciones más acertadas.

A las 06:05 de la mañana, inicio presentando, a manera de contextualización, un panorama general de la sesión anterior, donde busco hilvanar las ideas traídas o recordadas con la proyección de la tira cómica en las diapositivas. En ese momento Clara comenta algo que propicia una concatenación de la clase anterior con esta, después de su intervención y algunos comentarios continúo con la presentación de las diapositivas e invito, con preguntas, a participar a los estudiantes.

Mariana, en las dos sesiones anteriores se mostró crítica, presentó ideas interesantes, pero también increpaba de manera recurrente acerca de lo que se presentaba y conversaba. Me pareció una estudiante con una buena capacidad de construir, presentar sus ideas y debatirlas y a la vez me pareció que le costaba llegar a acuerdos y reconocer la figura de autoridad. Al principio de la presentación ella y la mayoría de las y los estudiantes no decían mucho, solo se limitaban a responder de manera puntual las preguntas que formulaba, se sentía un ambiente frío y por momentos tenso, situación que me hizo sentir que la actividad, al parecer no estaba provocando los efectos esperados. Entonces Mariana levanto la mano –acción que no había hecho en sus intervenciones anteriores– y preguntó.

—Profesor y esto que estamos haciendo, ¿para qué le sirve a una estudiante que se está formando para enseñarle a niños de preescolar y primaria?

Inmediatamente añadió.

—Si bien esto es importante para comprender textos, ¿para qué nos serviría en nuestro hacer de maestras?

¡Sagrada esfinge! Pensé. Acaso esta estudiante no leyó el programa del curso ni escuchó lo que conversamos en la presentación, me pregunté.

Le respondí con un gesto de extrañeza.

—Mariana eso lo conversamos hace dos sesiones, en la presentación dijimos que en este curso más que presentar o mostrar contenidos instrumentales, la pretensión mayor consistirá en reflexionar acerca de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, en contextos escolares de infantes y para ello, una buena manera es interpretar los textos a partir de la intratextualidad.

Y luego añadí.

—Además sumercé participó bastante en esa clase, me parece extraño.

Cuando dije esto, voces de más estudiantes empezaron a interpelar al mismo tiempo y en un instante el silencio enrarecido del aula se tornó en un barullo. ¡Tierra trágame! Pensé en ese momento, mientras la arteria gruesa que pasa al constado de la tráquea se quería reventar, llevé entonces mi mano izquierda cerca a la cara, ubiqué el dedo pulgar debajo de la barbilla y el dedo índice, apenas flexionado, lo puse encima de los labios, justo debajo de las fosas nasales a la vez que entrecerraba los demás dedos. Fijé la mirada en la nada, justo al frente de los estudiantes y con una expresión de reflexión, en un instante recordé un pasaje que leí o escuché, no recuerdo, de un profesor de apellido Siede y entonces les dije.

—Este tipo de preguntas, con tono utilitario, empobrecen cualquier asomo de respuesta. El ejercicio que estamos haciendo, en términos utilitarios, no sirve para nada, porque lo importante en los espacios educativos es lo que menos sirve en esos términos.

No sé si fue mi tono o lo que dije; lo que haya sido logró menguar el barullo y entonces aproveché para decir y tratar de calmar los ánimos:

—Hagamos una cosa, terminemos el ejercicio de leer la tira cómica de manera intratextual y luego conversamos acerca de la importancia que tiene para las y los maestros de educación infantil conocer este modo de lectura.

Al parecer esa propuesta tuvo efecto porque las y los estudiantes, aunque con rostros escépticos estuvieron en silencio y con apariencia de desgano se dispusieron a continuar la clase. Fue un momento incómodo, las preguntas que formulé apenas las respondían, diría yo, por salir del paso. A partir de ese momento y en unas buenas sesiones más, Mariana, no quiso participar y ese día opté por no preguntarle directamente nada.

Finalizada la presentación, algunos estudiantes con semblantes más amables manifestaron que con la presentación de las diapositivas, lograron ver en el texto elementos para engrosar sus comprensiones, entonces aproveché y propuse que entre todos construyéramos la respuesta acerca de la importancia que, para los maestros de educación infantil tiene conocer la lectura intratextual.

Tomé la palabra y empecé diciendo lo que pensaba acerca de esta forma de lectura: es importante para la comprensión de textos, pero también para intentar escuchar mejor lo que dicen los estudiantes. Es de esta manera, entre otras, que podemos ofrecer orientaciones

más acertadas. Ese día nadie dijo nada, la clase continuó sin más sobresaltos, aunque con un “sin sabor” que se percibía en el ambiente.

En septiembre de ese mismo año tuve la posibilidad de ofrecer el mismo curso, y como ya lo relaté, en las primeras clases, las actividades introductorias las ejecuto de manera similar. Este año en la presentación del curso abrí un espacio para hablar sobre el sentido formativo de las ciencias sociales e inicio con el siguiente diálogo.

Profe..., ¿y para qué me sirve aprender este contenido?” Preguntó la estudiante. Cuando las cuestiones tienen una intención utilitaria, por lo general, en los ámbitos escolares, empobrecen cualquier atisbo para construir, conversar, discutir, respondió el profesor. Y entonces continuo, tengamos presente que lo importante en escenarios educativos, muchas veces, es lo que menos sirve en términos utilitarios.

Esta vez, en el momento de hablar de la metodología de trabajo y señalar que trabajaremos la lectura intratextual, me aseguré de decir que leer implementando la intratextualidad contribuye para posibilitar una comprensión más amplia de los textos, pero además posibilita escuchar con más detalle lo que dicen los estudiantes. Luego les pregunto, bueno, para qué aprender a leer de esta manera.



Inicio un nuevo intento de transmisión, con nuevas discusiones.

## **Narrativa del discurso corporal: Desocultar, narrar, filosofar**

Silvina A. L. Castillo

Horas de la mañana, muy temprano, comienzo de clases, tocaba desarrollar Orígenes de la Filosofía, entro, me siento y busco, ¿qué era esa escena? Saludo, me presento, vuelvo a buscar y no encuentro ¿dónde estaban todos? Un breve silencio perpetuó mi imagen, solo mi imagen expuesta, observada. Enfrente, otros, aunque sin imagen, estaban sin estar o estaban ocultos espionando desde su intimidad, ¿llevar la intimidad al aula? Parecía de pronto un requisito que no todos estaban dispuestos a realizar. El silencio minúsculo fue la ocasión perfecta para la pregunta ¿cuál sería la disposición anímica con la cual tendría que estar siendo? Lo que me permita comprender ese nuevo lugar que tendré que construirlo en la amalgama con otros lugares, un nuevo lugar que se abre sentido en la disputa resistida de los ya conocidos, de la intimidad.

¿Por qué desde aquí, desde este punto pensar nuestras prácticas? ¿Cuál es el punto cero que precipita esta nueva escena sin consulta previa? De pronto la emergencia, era la vida misma la que estaba en peligro, el miedo, la incertidumbre, una situación necesaria, el distanciamiento social obligatorio ¿cuál es la verdadera emergencia crítica que el ser humano sufre paralelamente a la sanitaria? ¿Una emergencia en la que la solución menos pensada desde la humanidad sería el atajo a su propia anulación? El aislamiento del ser humano, arrinconado al espacio de lo privado. Distanciamiento social de lo público al acercamiento personal de lo privado. El nuevo escenario de una realidad recortada, mi espacio privado, mi hogar, tendría que amigarme con mi propio espacio, ¿para qué? Primero para estar, para habitarlo las veinticuatro horas, ni en mis más soñadas vacaciones habité tanto mi propio espacio.

En una mirada panóptica encontraba lo desconocido, cosas que no sabía que estaban, lo olvidado, lo escondido, lo indispensable, lo cotidiano. ¿Cómo hacer con esto el lugar del sentido de mi práctica? ¿Cómo se entiende el ser social desgarrado de su presencia? La presencia supone el cuerpo, mi cuerpo que permanece en encierro, me voy llenando de nuevas comprensiones en ese espacio privado, una muestra de lo social, un microespacio que reinventar, sin los “otros”, con los “míos”, aunque sin los otros, aquellos otros que daban cuenta de aquella vida social. Pienso entonces, que la extrañeza del otro es la extrañeza del contacto, del afecto suspendido.

Luego caigo en cuenta, había otro espacio, en donde me encontraba siendo parte, un espacio también parte de mi cotidiano, el lugar donde el encuentro, el diálogo, la charla amistosa, los saludos respetuosos, el abrazo afectuoso se acompañaba con el ruido de fondo, pocas veces me molestaba, casi siempre lo extrañaba, los sentido a flor de piel, el murmullo de la charla entre compañeros, risas cómplices, el mate compartido, música suave, largas telas con frases políticas, demandas sociales, luchas estudiantiles, banderas de agrupaciones, venta de libros, resultaba casi imposible llegar hasta las escaleras, cruzando dos patios sin tener en las manos algún panfleto o alguna invitación. No era fácil esquivar tantos cuerpos, siendo el movimiento zigzagueante. Escalón por escalón subiendo o bajando esperaba el encuentro con algún compañero o compañera, el encuentro con el aprecio para empezar la clase, aula 18, aula grande, allí comenzaba todo.

¿Cómo resignificar desde mi propio espacio-hogar aquel otro espacio perdido, suspendido? Inmediatamente aparece otra preocupación el espacio-aula, debía representarme ésta en otras condiciones. La abstracción operaba más fuerte que nunca, frente a aquel esfuerzo constante de trabajar la idea de que el aula es la expresión más concreta

y real de pensar lo educativo, era el lugar de la convivencia, el de mi práctica, el ser parte de una comunidad, del esfuerzo real que en esa convivencia las experiencias de vida harían posible el diálogo entre la teoría y la práctica. El espacio de sujetos reales concretos, el lugar de los cuerpos vivos el lugar del encuentro. Vuelvo a mirar mi lugar, no se parece, sin embargo, tiene que suceder.

Busco comprender, afuera un protagonista el “barbijo” obligatorio, no me deja respirar, no sé cómo respirar, me molesta, me intimida. Van y vienen, la moda parece hacerse lugar y desfilan los diseños y estampados ¡el mercado no da tregua! ¿Qué tienen?

¿Qué producen en esos cuerpos? Los veo venir y a la vez no los veo, no sé sus gestos, quizás cuando nos encontremos con las chicas y chicos vía meet los vea, quizás vea sus caras, vea sus gestos, ojalá. Son algunas salidas permitidas, somos los impares, por un momento, pura sensación, los impares somos sociales. Cuerpos ocultos parecen espiar a los otros, la mirada de los otros es devuelta tímida, parece buscar desde la intimidad en que quedó cercado por un barbijo, al otro. Un confinamiento más íntimo, soy yo y mi respiración que da cuenta como nunca antes que soy un cuerpo vivo, el sonido ampliado de mi respiración confirma mi existencia.

Vuelvo a aquella posición en que me encontraba cuando me invadió la curiosidad en el asombro, primer origen de la Filosofía, casualidad. Había puesto en práctica el contenido. Sentada frente al velo tecnológico del duelo de lo presencial, la pantalla. Es el día, primera clase, modalidad virtual, vía meet, los nervios me invaden, no sé qué esperar, me imagino varias posibilidades, pero al fin el día esperado, solo veo mi imagen, la pantalla venida en espejo refleja la incomodidad de mi cuerpo, mi imagen confirmaba mi desconcierto. De a poco van entrando a la clase virtual, veo a algunos, nos saludamos, parecen

incómodos, parecen quietos, desaparecen. Las clases se sucedían unas tras otras, hasta llegar a lo insospechado, ningún rostro.

Entre los sinnúmeros de charlas, eventos, conversatorios, búsqueda desesperada de alguna certeza que se parezca más a una fuerte sospecha, escuchaba sin embargo claras respuestas, muy claras, para lo difuso de mi desconcierto. De repente, “la virtualidad de la mano de la tecnología, de un cambio hacia nuevas formas de ser y de estar en el mundo” arremetía en el discurso progresista, posmoderno, opresor, la emergencia sanitaria obligaba a los que podían a priorizar la tecnología, los dispositivos de dominio para ser parte del sistema y a los que no podían eyectarlos hacia los márgenes, era una desigualdad instantánea, una maniobra segura y certera para que no haya dudas del lugar que le corresponde a cada uno. Primer round presencialidad vs virtualidad, de repente clases virtuales, trámites virtuales, compra virtual, salud virtual, recreación virtual, misas virtuales, habíamos creado un mundo aquí, una forma de seguir, de vivir, nuevas formas de experimentar, nocaut técnico, yo era parte del sistema, la esquina del ring era la misma imagen, la misma postura frente a la pantalla, antes del “iniciar sesión”. ¿Quiénes quedaron en los márgenes? están ausente sin justificación, aunque sus cuerpos sean el argumento de la desolación. ¿Cuál es la metáfora? ¿La creación de nuevos escenarios en la que los cuerpos perciben sus propias batallas, carne desgarrada de una realidad dolorosa como incierta?

No dejo de pensar en mi práctica, pero llevo la sospecha intacta de que debo resolver, comprender y de alguna manera representarme otra relación conmigo misma, con el otro, con el mundo ¿no será mucho? Nada indica que sea una exageración y todo lleva al camino de la comprensión, la vida misma pasa factura, es necesario. En uno de estos eventos escucho muy atenta y con respeto, aunque haciendo uso siempre de la provocación conmigo misma, decir al respecto de



las clases virtuales, la virtualidad y las prácticas de los docentes que “los dispositivos tecnológicos, computadoras, celulares y otros son el nuevo mundo-aula, desde casa, y que representaría la materialidad del espacio y por lo tanto del cuerpo. ¿No será caer en una ilusión de la presencia? ¿Un nuevo mito que mantenga viva la presencia? ¿Qué tan creíble resulta el aula virtual? Solo preguntas se me presentan confirmando mi posición en relación a mi práctica, ¿con quiénes otros construyo mi práctica? Con qué otros cuerpos, dónde están, los busco, nos buscamos, necesito comprender dentro de una lógica que no construya desesperadamente sentidos ni conceptos que sean ocultadores de realidad, me niego, inclusive en la incertidumbre más real, situación límite, otro origen de la filosofía, casualidad, poniendo en práctica la angustia de lo incierto, por el miedo de la pérdida de lo conocido que ronda como espectro ante la negación de reinventarse en la urgencia.

La sospecha me invade, me sorprende, poniendo en práctica la duda, ésta también es un origen de la Filosofía, me he convertido en el ejemplo perfecto para el tema del primer día de la clase de Filosofía, aunque no soy la exclusividad, soy el asombro, la duda, la situación límite hecho cuerpo, de todos y todas. Y la pregunta vuelve incómoda, pero necesaria, ¿se puede inventar presencia? ¿Ilusión por realidad? ¿A costa de qué? ¿De salvar qué? ¿De mantener qué? Debo hacer el esfuerzo por aclarar esta cuestión que lleva toda mi curiosidad, me inquieta, mi práctica encontrará un nuevo sentido, aunque no desde la ilusión, es mi pretensión, aunque no sé cuál es el límite del peligro de caer allí, o de encontrarme ya allí. Recordaba a Clément Rosset un filósofo francés que decía: “el iluso ve, a su manera, tan claro como cualquier otro”.

De vuelta a mi posición primera, dejavú, una y otra vez, voy y vengo, como no convenciéndome de aquella escena, de vuelta anida

la sospecha, ¿Dónde están todos? Como un ser eyectado al futuro la pregunta se actualiza, clase número veinte sigo sentada frente al escenario lúgubre, del silencio tímido, oculto, la pantalla oscura de lo impersonal, no hacía otra cosa que confirmar mi soledad atrapada en el encierro. Casi nada ha cambiado, el duelo también es procesado del otro lado, a unos y a otros a todos nos acompaña en este proceso la realidad cruel y perversa de la desigualdad y de una amenazante enfermedad que socaba nuestras vidas. ¿Cómo pensar mi práctica? ¿Qué tipo de autoevaluación, con qué elementos de ese escenario tomo para construir y comprender mi práctica en relación a mi propia experiencia? En muchas oportunidades o casi siempre afirmaba que la verdad de una buena práctica era directamente y sin vueltas preguntarle a los alumnos y a las alumnas, evitaríamos el discurso adornado y exagerado de la “mejor practica”, del modelo afortunado y nos enfrentaríamos sin más a nuestras propias ilusiones, ocultadora de realidades, como el obcecado de Rosset.

Los alumnos, es raro, no los llamo así, es un concepto institucionalizador de los chicos y chicas reales y concretos, romper estas barreras, realmente humaniza la práctica. Pensando en ellos ante la escena ya cotidiana de la clase trizada que parece dejar ver al otro en algunos pedazos expuestos que se abren hacia otros lugares, es inevitable la sensación de espiar y de ser espiados, la intimidad está en juego. Algunos como si la oportunidad les hubiera sido otorgada comparten generosamente su lugar. La variedad es interesante, están las chicas y los chicos que se conectaron y éstos son los presentes-ausentes son los conectados aunque parecen no estar, les cuesta su intimidad, luego están los que no pudieron conectarse por razones fundamentalmente económicas y éstos son los ausentes-presentes solo presentes en la medida en que son pensados se les da existencia, piden ser incluidos considerados, de alguna forma, como parte de esa aula y luego están los que se desconectaron y estos son los ausentes-ausentes no piden ser

considerados, no piden ser parte de lo virtual muchas son las razones que construyen resistencias y negaciones, son las deserciones del sistema. Muchos de las chicas y chicos que viven en zonas alejadas no acceden a internet o tienen dificultades que los desconectan los dejan fuera del sistema, la frustración y la impotencia es terrible, ante esto mi práctica queda impotente, resentida, no estoy segura que alguna devolución por parte de ellos sea algún reflejo positivo en el que uno pueda tener la oportunidad de pensarse nuevamente, más bien es el reflejo de la incertidumbre que nos acontece a todos.

Llegaría el momento de la práctica misma, pensé, ¿dónde serían nuestros lugares de vivir la experiencia, del ensayo, del error, de la oportunidad? De repente estos interrogantes se presentaron como grandes preocupaciones de los espacios de las cátedras de Práctica y Residencias de todas las carreras, en la urgencia por buscar respuestas, alternativas, se recaía en repetidos encuentros con profesores de distintas carreras, todos preocupados por la no presencialidad y la eminente virtualidad, ya era un hecho. Inquietudes, enojos, preocupaciones, había presenciado grandes exposiciones de aquellos intentos de la ilusión que se hacía lugar en lo real. ¿No era acaso necesario empezar por el principio? La preocupación inicial seguía mi rastro, real-ilusión, virtual-real ¿había acaso alguna conexión entre estos pares? Lo presencial era la dimensión que se debía aceptar, que no está, las escuelas, las aulas literalmente cerradas ¿Y la práctica? ¿Cuál sería el lugar de la práctica? Iría a hacer lo mío, filosofía, iría a arriesgar, a hacer el esfuerzo. ¿Por qué se había reducido el lugar de la práctica exclusivamente a la materialidad de un edificio? ¿Al espacio institucional? ¿La práctica había perdido su lugar privilegiado? ¿Sería posible? o se debería contentar con ese escenario en el cual el telón pocas veces o nunca se levantaba, esperaba desde el anonimato su oportunidad o habría quedado atrapado en su oscura terquedad.

Recuerdo en una ocasión de llevar a cabo prácticas de observación, una de las residentes pregunto: ¿Qué vamos a observar? La pregunta anticipaba el desconcierto de una escena repetida en las clases virtuales, no éramos la excepción y sentí el desafío, la provocación no se hizo esperar. El esfuerzo filosófico se pondría en práctica, inclusive en esa postal se puede leer. ¿Cuál sería el terreno de la práctica? ¿Para llevar adelante las residencias en los no-lugares, las no-escuelas, las no-aulas?, la incertidumbre rondaba como casi siempre el pensamiento de lo presente o serían de tanto insistir, en realidad prácticas de la incertidumbre, pareciera inclusive desde allí encontrar más certeza.

Desde dónde me pienso entonces, ¿sobre qué terreno construyo mi práctica? En otros momentos, aquellos los de los tiempos de la presencialidad el “aula” daba cuenta de mi práctica hoy la práctica vuelta a sí misma me reconcilia conmigo misma en ese acto reflexivo en que encuentro patente un cuerpo, mi cuerpo, descubro de este modo que es mi cuerpo que se presenta como garantía de mi práctica. No es el espacio la referencia de la práctica reflexiva, sino que el punto de partida de la reflexión es mi cuerpo, donde está siendo mi cuerpo en este espacio no-común, yo misma soy el terreno de mi práctica, descubro a los otros de alguna manera, presiento a los otros, mi cuerpo se dispone a la comunicación invidente, la presencia del otro se resume en las voces de los otros, justa, ante la insistente pregunta que solicita respuesta, participación, que solicita en realidad una prueba de vida y una razón para mi soledad. La práctica entendida sobre todo como práctica filosófica vuelve clara a mi comprensión como contenido, como método, como meta. He encontrado un camino más certero para seguir pensándome y pensando una novedosa condición de estar y ser.

Transcurrían las clases, siempre con el mismo escenario, confirmaba a cada instante, esta imagen no podía parecerse al aula, ni siquiera a la institucionalizada ni siquiera a aquel encuentro donde

se construya conocimiento que podríamos llamarla con otro nombre, la palabra aula no es la cuestión, pero es la que las chicas y chicos tienen, la que han construido con años y años de aula es lo ya conocido que tienen y su resistencia muchas veces o entre tantas no encuentra terreno en sus casas. Aunque el aula virtual podía generar condiciones para la enseñanza, la pregunta recaería en qué tipo de enseñanza, mi práctica necesitaba del contacto, del compromiso de los cuerpos, de los gestos, del silencio expresado en rostros, de la pregunta inquietante, desafiante, una comunidad de aprendizaje sería posible, fueron duros los momentos en que se llevó adelante la virtualidad, las noticias de miedo y gran preocupación llegaban, ausencias con aviso aunque el virus no parecía saber presentarse, todo era también un desafío para la práctica. Más adelante cuando los casos disminuyeron pudimos encontrarnos, clases con grupo pequeños, al aire libre, parque lineal Xibi Xibi, con distancia y con mate de por medio, la imagen era pintoresca la variedad de termos y mates mostraba la personalidad de cada uno. Cómo disfrutamos esos momentos nos dejábamos llevar por la pregunta, la indagación, el tiempo nos parecía poco, a las dieciocho horas comenzaba veintiuna y treinta horas tomábamos conciencia, tardes noches de pleno febrero en donde todo parecía haberse aquietado, el virus nos dio solo un relajo, hoy ya es preocupante nuevamente. En esas conversaciones sobre nuestras prácticas, una de las chicas comenta al pedirle que arriesgue alguna posición, interpelación, alguna duda, alguna sospecha, ella respondió: “me llamó la atención que los chicos al profesor lo llamaban por el nombre”, los alumnos eran de quinto año del curso virtual en el que ella participó. ¿Qué trayecto escolar, que experiencia sostenía en su propia historia para haber sido interpelada desde ese lugar? ¿Cómo se llaman esos cuerpos? Las palabras “profesor”, “profesora” ¿son parte de alguna ilusión institucionalizada? ¿Qué sentidos provoca en las chicas y chicos? ¿qué preocupaciones provoca en los mismos docentes?, nunca he soportado ni lugares al frente, ni lugares centrales, ni nombres impuestos, pido

que me llamen por mi nombre eso asegura una verdadera horizontalidad de una comunidad de aprendizaje, desarma construcciones artificiosas del saber, el poder, no adhiero a esa ilusión, la exigencia es cruel, mantenernos en un discurso normalizador que realmente no da lugar a discursos liberadores, emancipadores, que contrariamente sostenemos y el riesgo es caer nuevamente en la ilusión escondedora de las palabras, somos parte responsable desde nuestras prácticas.

Terminaba la clase y me daba cuenta que nada podía narrarse sin ese escenario que contaba paralelamente, miedo, muerte, preocupación, enojo, hastío. Los números se sucedían como un ranking de la desgracia en el que nadie quiere liderar los primeros puestos.

Nada por inventar “es lo que nos toca”, es lo que acontece, la práctica debe aprender de la vida misma. Narrar, filosofar, es posible un discurso del desocultar. El cuerpo incómodo se hace lugar en el hacer filosófico. Voy a hacer click en “SALIR DE LA REUNIÓN”.

## Los nadies, sabores a hiel y miel

Carina Roxana Catania

*“Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.  
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la  
liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:  
Que no son, aunque sean.”*

Eduardo Galeano

Transcurría el mes de agosto, pero no de cualquier agosto, era agosto del año 1998. Recién graduada, me coloqué el guardapolvo que aún olía a nuevo tanto como mi pasión y entusiasmo por ejercer la docencia. Esa noche no logré dormir, imaginé distintos escenarios y múltiples rostros, imaginé formas, aromas y colores. No pude dormir. La ansiedad logró disminuir mi expresión de desvelo y muy temprano me dirigí a una escuela del Plumerillo del Departamento de Las Heras, era un día soleado de agosto, aunque el aire helado impedía sentir su tibieza. Las casas eran sencillas y no dejaban traslucir muchas realidades dolorosas detrás de los muros, las calles estaban vacías, eran las 8 de la mañana. La escuela tenía la fachada de otras escuelas que tantas veces vi.

Casi inconscientemente me dirigí a la dirección. La directora parecía esperarme, salió a mi encuentro, lucía un maravilloso tapado rojo, me recibió con gran calidez y mientras me acompañaba al jardín de infantes casi sin terminar de darme la bienvenida expresó:

—“Aquí te encontrarás con muchas problemáticas difíciles que no podrás ni debés manejar, tené cuidado”, y advirtió: “es probable que no terminen ni el tercer grado”. Sentí un escalofrío, un nudo en la garganta, tenía la intención de responder desde la ética de la profesión o desde algún otro lugar, pero sin embargo guardé silencio y sonreí

¡sí, sonreí! después de todo era mi primer día en ejercicio y la atención puesta en disimular los músculos tensos de cada parte de mi cuerpo no me permitieron anticipar los significados enraizados en aquellas palabras. Nos acercamos al jardín que se encontraba rodeado por un alambrado que impedía que los niños “se escaparan” además de intentar prevenir los sucesivos robos según me comentó. ¿Por qué querrían escaparse de la escuela niños de apenas 5 años? No entendí, pero logró desenfocarme. No podía dejar de buscar desde el sentido común explicaciones para “aquellas fugas” y por algunos segundos dejé de escucharla.

Atravesamos el patio de baldosas, algunos niños y niñas ya estaban en la entrada buscando los rayitos del sol. Las primeras caritas que observé fueron las de Rodrigo y su hermano Diego, ambos asistían a sala de 5, estaban tan ansiosos como yo. En un rincón del patio interno, sola y ausente de cuanto sucedía a su alrededor estaba Catula (así la conocían todos), “la Catula”. Los comentarios de la directora no tardaron en llegar y rápidamente, susurrando, me contó historias dolorosas que casi presagiaban un mal destino o un -no destino-. Haciendo mención a cada uno y en especial a Catula, habló de hambre, prostitución, violencia, adicciones y trabajo infantil, aquí cada una de esas problemáticas estaba detrás de un rostro de niño y niña. Nuevamente se deslizaba, enmascarada tras una falsa sutileza, el comentario que presagiaba el ineludible fracaso escolar de todos ellos.

Me angustié profundamente, no me sentía preparada para afrontar aquellas problemáticas y por unos momentos saboreé la derrota antes de comenzar. ¿Cómo afectan estos discursos que surcan, cargados de significados, las experiencias escolares de los estudiantes y docentes?, ¿acaso las expectativas docentes o la composición escolar no son factores fundamentales para la motivación y los buenos aprendizajes?, ¿acaso la escuela no era un espacio para lograr la igualdad



o inclusión de aquellos desfavorecidos para quienes la sociedad o políticas públicas fracasaron o esto era parte de lo que quería creer como sueño romántico de otro mundo del cual no formamos parte?

Abruptamente abandoné mis pensamientos y sensaciones de incertidumbre, y desconcierto, lxs ninxs habían formado un círculo a mi alrededor y se disponían a darme la bienvenida, las voces se entremezclaban con sonrisas tímidas y palabras juguetonas, besos, abrazos y tirones de guardapolvo, Catula se acercó tímidamente, estaba fuera del círculo observándome. Fui a su encuentro, era introvertida y callada. Su realidad era muy dura. Era fruto de la violación de un abuelo a su nieta, hombre que ejercía la violencia física sobre ambas hasta el punto de dejarles profundas y visibles marcas en el cuerpo. Durante las noches y tardes vendía tarjetas que anunciaban buenos deseos y sentimientos amorosos en las mesas de bares y restaurantes, lo hacía hasta muy tarde y su rostro expresaba la falta de un buen dormir, su madre adicta a las drogas ejercía la prostitución y estaba rehabilitándose en un hospital psiquiátrico. La tutela de Catula la tenía su abuela, una mujer muy humilde y sin estudios que acompañaba como podía a sus dos hijos y sus cuatro nietos.

Sentía que todo aquello me había sobrepasado, me sumergí en aquellas realidades como quien salta al vacío. Ni desde mi realidad, ni desde los libros que leí, ni desde las clases a las que asistí encontraba respuestas para trazar mis prácticas ni sus experiencias, hoy lo pienso con serenidad, pero recuerdo que en aquel momento lo sufrí con verdadero pavor. Aquel primer día estuvo colmado de anécdotas, preguntas, canciones compartidas, juegos y relatos. Rápidamente logramos con lxs niñxs esbozar los primeros indicios de un cálido vínculo afectivo y un ambiente relajado, aunque esto no sucedió con Catula. Ella permanecía ausente, en silencio, en algún punto me incomodaba (no sé si ella o su realidad), me resultaba cómodo no

forzar un encuentro y es que ella representaba para mí una síntesis dolorosa de aquello que no deseaba que existiera en el mundo. Alguna parte de mí la evadía.

Con el transcurrir de los días, noté que a Catula también le costaba relacionarse y conectarse con los demás adultos de la institución. Sentí un alivio fugaz, después de todo el problema no era conmigo, pero tras trazar aquel pensamiento que me liberaba de toda responsabilidad, recordé aquellas palabras iniciales de la directora y comencé a observar cómo eran, cómo actuaban, cómo hablaban los adultos con ella, en qué momentos se relacionaban con la niña, cómo eran sus expresiones gestuales y corporales. Entonces aquellas palabras iniciales tomaron cuerpo y forma en una mixtura de acciones y expresiones llenas de significaciones. Se ponía el énfasis en lo que hacía mal, lo que faltaba, lo que no lograría y esto estaba dejando en Catula una huella que le impedía confiar en sí misma y en los adultos de la institución. Recordé aquella teoría de la profecía autorrealizada que desarrollaron en profundidad Rosenthal y Jacobson para estudiar el efecto Pigmalión, expectativas fundadas en verdades supuestas que se comparten y nutren colectivamente atravesando las prácticas pedagógicas con un efecto “tsunami”. Cuando en las instituciones educativas se escucha que los alumnos “están desmotivados”, “no quieren estudiar”, “no llegarán ni a tercer grado”, “no merecen nuestro esfuerzo”, ponemos el foco de manera simplista y liviana en argumentos que intentan dar respuestas a por qué no se consiguen los logros educativos previstos y deseados. Nos deja fuera, nos des-responsabiliza, nos libera de hacernos cargo de nuestras expectativas, intenciones y decisiones frente a situaciones, construcciones y procesos de otrxs que sí nos pone en evidencia, nos implica profundamente, nos atraviesa e interpela, nos obliga a actuar.

Me cuestioné, con cierto enojo, cuánto me habían afectado aquellos

discursos sin siquiera notarlo. Tuve una certeza, una intuición, una revelación que ponía en valor mis convicciones y mis fortalezas, desde allí iniciaría el recorrido. La empatía, la confianza y la seguridad de no adherir a relatos instituidos que no me pertenecían ni me convocaban delinearían mis prácticas pedagógicas. Ese punto marcó un nuevo camino a transitar, delineó nuevos desafíos, y casi con la claridad de los amaneceres se revelaron las múltiples cualidades de Catula.

Era una niña maravillosamente creativa, vivaz e inteligente, aunque esto no se veía reflejado en sus calificaciones, le disgustaba adaptarse y respetar las normas y reglas escolares, por lo tanto estaba bajo la etiqueta de los estudiantes con “mala conducta”, no se sentía cómoda en actividades que no le permitían decidir con cierta libertad, el espacio de la sala la limitaba, Tenía excelentes habilidades sociales con sus pares (quizás en el mundo de los niños encontraba la seguridad y confianza que el mundo adulto le había arrebatado).

Decidí poner en valor sus cualidades y capacidades, lo lúdico fue el nexo perfecto para acercarme desde la espontaneidad y el afecto, comencé a notar, cada vez más su soltura, confianza y naturalidad, se transformó en mi colaboradora principal para las actividades y los juegos, Las jornadas en el patio y las propuestas que implicaban desestructurar el espacio y los tiempos tenían un valor agregado maravilloso, no solo para ella sino para el grupo. En ciertos momentos, Catula junto a otros compañeros cumplían el rol de tutores, yo notaba que iba recuperando su confianza rápidamente. Fuimos construyendo un espacio y un vínculo progresivo donde ella comenzaba a sentirse segura, expresaba sus dudas, sus inquietudes, sus miedos, sus alegrías. Su rendimiento había mejorado maravillosamente. Habían transcurrido dos meses.

Un día al finalizar la jornada, regresé a la sala como de costumbre para dejarla ordenada y revisar que nada se les hubiese olvidado,

observé que Catula me esperaba en el patio. Apenas crucé el portal me interceptó con un gran abrazo, de esos abrazos que atraviesan el alma, me incliné para responder con libertad a aquel “mimo”, acomodé el cuerpo y mis brazos lograron rodearla completamente, en ese instante susurró: “seño, me gustaría que fuera mi mamá”. Lloré, me desplomé. Algo se había liberado en ella y había mutado en mí, nos habíamos encontrado desde un lugar amoroso, sin estigmatizaciones, desde lo humano, desde la confianza y los sentidos que matizan y construyen experiencias únicas y positivas, que nutren y nos invitan a re-visarnos, re-pensarnos, re-inventarnos en un diálogo continuo con nosotros y con lxs otrxs. No sé qué impactos tuvo en su vida (si es que los hubo) no sé si llegó al tercer grado, sí sé que comprendí que un proceso educativo que no enriquece la capacidad de vincularse desde la empatía, la libertad, el respeto y la confianza, de ser entre y con los otros, no es ni puede ser educativo.

## **“¡Mi honra está en juego y de aquí no me muevo!”**

Viviana de la Vega

Hace un par de meses, mientras me aferraba a una taza de té y observaba desde la puerta del jardín las flores en las macetas, me sentí inquieta. Al continuar mirando el césped con sus lunares aún secos, me recorrió por el cuerpo una sensación de crispación que me invitaba a salir corriendo. Es como si hubiera necesitado atravesar las paredes del patio para justamente eso, salir corriendo y correr y correr y liberarme y alejarme de la realidad que parecía asfixiarme.

No deben haber pasado más que un par de minutos cuando mis perros se encargaron de hacer que dejara mi taza de té y que corriera, pero sin atravesar ninguna pared, a buscar la pelota cómplice de nuestros juegos.

Un tanto agitada recuperé la taza de té, ya fría, y con un entusiasmo impulsivo, sacando pecho, elevando el mentón, y con una mirada altiva, dije en voz alta: – Ja ja ¡Mi honra está en juego y de aquí no me muevo!

A partir de ese momento, tengo que agradecerle la frase a Don Rodrigo, creación de los geniales Les Luthiers, porque la repito cada vez que vuelvo a sentir la misma sensación de inquietud de ese día en la puerta del patio de mi casa. Y casi como una frase de autoayuda me hace recordar que aunque la situación me amenace y me invite a escapar, elijo “quedarme a jugar”.

En unos minutos comienza la clase virtual por meet y las mariposas de mi estómago me recuerdan que se acerca la hora de jugar, de jugarse. Reconozco el temor a perder, a perderme, pero considero que es la misma probabilidad que tengo de ganar o ganarme y sonrío recordando a aquel querido entrenador que nos decía, “Jueguen por

el honor de vestir la camiseta”. Sin dudas esa “camiseta” simboliza aquellos valores que hoy intento defender en mi vida y me inviste y me dignifica en mi rol de jugadora.

Hace siete meses que no vamos al colegio por la pandemia de covid 19. No estoy muy convencida de tener que volver a la computadora y, mientras me preparo, a modo de entrada en calor, pienso y re pienso en la definición que leí sobre lo virtual donde dice “oposición a efectivo o real” y empiezo a formularme preguntas. ¿Las prácticas virtuales entonces no son reales? ¿Nos estamos moviendo en el mundo de lo aparente y lo ilusorio? ¿Cuando nuestros estudiantes y nosotros encendemos las cámaras nos sumergimos en una práctica que no es real? ¿Si virtual es opuesto a real y real significa que tiene valor práctico entonces la virtualidad no puede convertirse en una práctica docente? ¿Se pueden generar reales procesos de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad? Sin dudas no queda tiempo ni poseo la capacidad de responder. Sacudo la cabeza queriendo despejarla de ideas.

Me concentro en el evento que está por comenzar. Todo juego implica un desafío y este de la educación física en la virtualidad no es para nada fácil. En este último tiempo cambiaron las reglas y el reglamento no ha terminado de redactarse. Me asusta el entorno, ya que la cancha no es estable y me dificulta pensar las estrategias. Hoy tengo previstas varias, espero que funcionen porque no se puede pedir tiempo de descanso ni hay segundo tiempo. Otra cosa que es incierta es la cantidad de jugadores y la disposición que tengan para el juego. Eso puede ser esencial para considerarlo un juego de cooperación o que sea un juego de oposición. En todo caso supongo que pueden manifestarse ambos. En fin, ya se hizo la hora, sonó el silbato y el click en el teclado. Empieza la clase.

Espero ansiosa que aparezca en la pantalla el cartelito de “alguien

solicita unirse”. Mientras tanto aprovecho para arreglarme el pelo y buscar la distancia óptima para que no se me noten tanto las arrugas.

No se han conectado todxs, pero los que sí encendieron sus cámaras, que no es poco. Nada me resulta tan incómodo como hablarle a un montón de iniciales, fotos o imágenes difíciles de identificar. La comunicación es un tanto confusa, por momentos les pido que silencien las voces y en otros los invito a que las activen. Igualmente me resulta alentador cuando se superponen, casi lo prefiero, aunque me obligan a hacer el esfuerzo de identificar de dónde salió el sonido, y algunas veces, varias veces, le termino respondiendo a quien no habló.

El clima se va poniendo cada vez más cálido y las pantallas no se mantienen encendidas todo el tiempo, pero cada vez que vuelven a encenderse noto que los gestos de las caras son diferentes y alcanzo a descubrir algunas sonrisas. Cuánto me agrada ver que sonrían. Interpreto cada sonrisa y cada cámara encendida y cada micrófono que se enciende como un punto a favor en el marcador. Hace no mucho tiempo atrás ni se me hubiera ocurrido pensar que esas acciones fueran objeto de mi interés y de mi búsqueda estratégica.

Me sorprenden recordando casi con detalle lo que habíamos hecho hace 15 días en la clase anterior. Parece que el contenido les resultó interesante, o al menos lo fue para algunos. Me encanta saber que han practicado y anoto otro punto en el marcador.

La clase ha durado aproximadamente una hora, está por terminar e intento alentarlos y alentarme diciendo “ya nos quedan las últimas semanas de clase, un esfuerquito más y lo logramos”. Es verdad, a esta altura del año el calor mendocino nos recuerda que falta poco para terminar las clases, pero, a diferencia de otros años el color de mi piel es mucho más pálido y la meta no es ajustar los pases ni los

lanzamientos, sino seguir, hacer lo mejor que podamos y no desistir, no abandonar el juego. El que abandona pierde.

Me despidió con gestos grandilocuentes de abrazos virtuales y recibí besos voladores y siluetas de corazones de dedos.

Estoy eufórica, el encuentro fue maravilloso y me alegro de animarme a propiciarlo. En él aparecieron los cuerpos, las manos, los rostros, las voces, los gestos, los espacios donde habitan, algunas mascotas y hasta un hermanito curioso. Por momentos pude experimentar la sensación de que la energía y las emociones traspasaban las pantallas y nos contagiaban, haciendo que lo virtual se transformara en una realidad.

Me pregunto si este “nuevo espacio”, el de la virtualidad, es uno de esos “contraespacios”, “lugares reales fuera de todo lugar”, “absolutamente otros” que Foucault denomina “heterotopías”. Donde se yuxtaponen “en un lugar real varios espacios que normalmente serían o deberían ser incompatibles” al igual que en el teatro.

En la reunión tuvimos un tiempo y un espacio real que “nosotros habitamos y compartimos”, donde confluyeron otros espacios que “normalmente serían incompatibles” como las habitaciones, las cocinas, los comedores o jardines de las casas particulares de cada uno.

La videollamada constituyó un espacio-tiempo real donde compartir palabras, juegos, imágenes, risas, comentarios; donde competir, esconderse, espacio de gestualidad, de cuerpos recortados hasta la cintura o vistos completos desde lejos.

No tengo dudas de que esta experiencia fue real y que no fue un “como si”. Tampoco dudo de que no tiene mucho que ver con mi práctica profesional, tal como la conocía, pero que vale la pena transi-



tarla. Confío en que el tiempo nos va a permitir mirar, analizar y reconocer lo que verdaderamente trascenderá, pero hoy me animo a decir, desde mi experiencia, que lo que al menos yo he aprendido en este proceso es “real”, aunque la virtualidad haya sido el medio.

Reconozco en estas “prácticas virtuales” que nuestro oficio nos exige adaptarnos, redefinirnos, reconstruirnos, reinventarnos, aprender, aprender y una vez más seguir aprendiendo. También puedo notar claramente cómo nos implica subjetivamente y que, a pesar de tener algunas particularidades similares a la del actor, en nuestro caso desprendernos del rol es imposible. Nuestra práctica es lo que somos y al mismo tiempo nos constituye como tales, en ella llevamos a costas nuestros fantasmas y al igual que nosotros, nunca termina de metamorfosearse.

La adrenalina me recorre el cuerpo y necesito salir de la silla que me tortura la espalda. Fueron necesarios sólo unos segundos para que me encuentre sola y en silencio en la habitación. No hay charlas informales, abrazos ni risas, nadie se olvidó el buzo ni es necesario que me ayuden a guardar los materiales o a buscar la pelota que algún distraído dejó tirada. Tampoco tengo las manos sucias de tierra. En este juego no hay tercer tiempo.

La vuelta a la calma me lleva un buen rato y con ella percibo otra vez que la intensidad del juego me demandó mucha energía. Al estirar mi cuerpo y sentir algunas molestias reconozco que la aparente quietud frente a la pantalla enmascara el hecho de que nada en mí ha permanecido quieto.

Necesito una buena taza de té. Y estoy segura de que me voy a asomar por la puerta del patio a observar las flores y, quizás, si tengo que apelar a la frase de autoayuda, esta vez diga: - “Mi práctica está en juego y de aquí no me muevo

## En red ados

Yareni Annalie Domínguez Delgado

Nada parece más importante que la formación docente; debido a que, si bien siempre ha tenido un papel fundamental, hoy tiene un papel más urgente formarse frente al reto de atender las clases bajo las actuales condiciones de distanciamiento social. Para ello, planteé, en mi universidad -la UNAM-, impartir un curso-taller de cinco días sobre condiciones emotivas epistémicas para docentes de nivel bachillerato. En este curso se buscaba que evaluaran su propio contexto, que identificaran ciertas problemáticas emotivas de su labor docente y valoraran las respuestas que ellxs mismxs podían ofrecer.

Sin embargo, presenté mi propuesta formativa a inicios del 2020, cuando no se preveía una suspensión de actividades escolares presenciales tan extensa, como la que se vive en México y en el mundo. Debido a ello, mi planeación se concentró en actividades presenciales donde los docentes valoraran aspectos psicológicos y epistemológicos de su práctica, elaboraran narrativas y se familiarizan con algunos instrumentos para manejo de dispositivos tecnológicos; todo eso debería haberse hecho y observado directamente en el aula. Finalmente, se sugería alguna sesión para compartir experiencias y hacer una plenaria de retroalimentación en el aula con los productos de todxs lxs participantes.

Como se podrá adivinar, nada pasó de esta manera, pues como sucedió de manera global se suspendieron las actividades escolares presenciales en México a partir el 23 de marzo. Desde los infantes hasta los posgrados han tenido que trabajar en la Red; así que mi curso taller no fue la excepción. Esto generó no sólo incertidumbre sobre mis actuales labores ante la UNAM, sino también sobre el

curso-taller referido: “¿Todavía se impartiría? ¿Habría quienes se animarían a trabajar de esta forma? De ser así, ¿cómo podría adecuar los contenidos, actividades, evaluaciones y objetivos? ¿Qué condiciones tecnológicas y habilidades tendrían las/os docentes para realizar las actividades? ¿En qué debería poner atención o énfasis?” Avanzados los meses -pocos días antes que se impartiera el curso-, supe que sí se realizaría, pero todo sería a través de la red; ello me obligó a repensar mi curso, sus estrategias, recursos y buscar alternativas para su desarrollo.



Figura 1. Itinerario de aprendizaje del curso

Aunque, desde semanas atrás, ya había considerado ideas para rediseñar este curso-taller en una modalidad on line, desafortunadamente por la gran carga de trabajo que tuve no me dio tiempo para realizar una planeación con mayor anticipación que me permitiera afrontar este reto. Por lo cual, dos semanas antes, armé un sitio el Moodle, evalué nuevos recursos, escanee textos, ponderé y sintetice contenidos, pilotee algunas estrategias de aprendizaje, diseñe un entorno e itinerario que le permitiera los profesores tener una auténtica experiencia de aprendizaje virtual y me preparé mentalmente para impartir este nuevo curso.

Así, mandé anticipadamente un correo indicando una liga de Zoom para que, en la fecha y hora de inicio, pudiera tener un contacto con mis docentes-aprendices. Si bien la gran mayoría se conectaron, pude notar una serie de problemáticas desde la primera sesión: varixs de lxs participantes sólo tenían habilidades digitales básicas como emplear el correo electrónico o conectarse a Zoom en forma incipiente. Un reto extra fue la gran cantidad de participantes que se conectaron, pues, aunque no era algo masivo, sí sentí una fuerte responsabilidad debido a que dichxs docentes suelen ser famosos en la UNAM por ser altamente demandantes. Ello se conjugaba con el desconcierto que sentían lxs participantes, pues su inscripción fue -originalmente- para un curso presencial y no les entusiasmaba realizarlo en la web y vía remota. Otro reto enorme fue la composición de mi grupo de docentes, pues su edad y disciplinas que impartían era totalmente heterogéneas; había jóvenes ingenierxs conviviendo con humanistas o expertxs en ciencias sociales de edades más avanzadas; algunxs con facilidad para la tecnología digital y otrxs con muchas dificultades. Me parecía que más que un espacio de crecimiento y formación era un enredo, una maraña o bien la unión de varios contextos, situaciones y factores que se enlazan y entretejían conformando un auténtico en-red-o didáctico, debido a que las herramientas digitales implicaron más un reto que instrumentos de solución. Por lo mismo, entré en un conflicto, temor, angustia y desazón debido a los grandes retos que implicaba; primeramente, sentí que no podría o que tendría severas dificultades para lograr los objetivos del curso.

¿Cómo podría ir desenredando esta maraña de posibilidades y retos?  
¿Qué debía hacer para ir tejiendo y construyendo conocimientos con mis docentes?

Mi primer paso fue diagnosticar sus condiciones y notar que muchxs de ellxs no sólo no conocían el tema del curso, sino que carecían de

habilidades y destrezas propias del manejo de plataformas. Si bien tuve ayuda mínima de ciertos participantes, mayormente me exigió ser estratégica y me hizo replantear metas, formas de trabajo o esforzarme por hacer transposiciones didácticas. En este sentido, dediqué un par de sesiones a explicar el manejo de Zoom, Moodle y otros recursos que tenía preparados. Aunque esto me quitó mucho tiempo del que había programado para abordar los contenidos, fue fundamental para generar ambientes de trabajo participativos y que les permitió tener confianza en ellas/os mismas/os. En correspondencia tuve que emplear más horas de las pensadas en el rediseño del curso para personalizar y lograr un aprendizaje flexible e incluso me obligó a dedicar parte de mis horas de sueño en dar asesorías o hacer aclaraciones; esto implicó ayudarles a subir tareas, a generar instrucciones más precisas y más detalladas o buscar formas variadas de comunicación. Me fue útil y de gran ayuda que los docentes aceptaran trabajar en un modelo digital mixto: tanto Zoom para el trabajo sincrónico, como de manera asincrónica en Moodle para el desarrollo de tareas. Al inicio fue una lenta curva de aprendizaje, pues no todos habían tenido una experiencia como aprendices en esta modalidad por lo que algunos se sentían estresados, curiosos, interesados, confundidos y exasperados, pero pronto pudieron ir superando las dificultades, comprendieron tanto las mecánicas como las dinámicas de las plataformas virtuales y aprendieron a leer atentamente, seguir instrucciones, cargar sus actividades y tareas, comunicarse, trabajar de manera colaborativa e ir mostrando las condiciones emotivo-epistémicas, lo que era el tema y propósito del curso. Los nudos que tenían fueron desenredados al trabajar cada una de sus necesidades y, conforme fui avanzando en estos desenredos pudimos ir desarrollando el curso de manera conjunta.

Esta experiencia de aprendizaje también permitió que evaluaran los temas que abordaba mi propuesta; donde hubo nudo, se fueron mostrando tramas e hilos para que fueran construyendo ideas para sus narrativas.

De esta forma, logré ir desen-red-ando los nudos y apoyar a lxs docentes participantes en varios puntos emergentes que no preví en la planeación inicial: a algunxs participantes les permitió perderle miedo a la plataforma educativa virtual e incluso darse cuenta podrían usarla para sus cursos con sus estudiantes; de igual manera, encontraron un sentido práctico y didáctico a las metodologías, herramientas digitales, recursos y estrategias que vivenciaron y autoexploraron en el curso, hasta el punto de emplearlos en el desarrollo de sus asignaturas e incluirlas en sus planeaciones. También les sirvió como una experiencia sensibilizadora que les permitió comprender los miedos y reparos de sus estudiantes, así que les ayudó a fomentar la empatía y la necesidad de expresar con mayor claridad sus instrucciones.

Por último, lograron tejer redes de apoyo, identificar intereses, aprendizajes conectados y temas en común o aquellos en que podían colaborar mutuamente para ir conformando comunidades de aprendizaje y práctica en sus espacios de trabajo. Tal como lo expresaron lxs docentes en la encuesta de opinión, así como en sus comentarios y valoraciones finales.

Por mi parte, también estas dificultades me hicieron crecer de manera profesional y personal, pues me permitieron realizar transposiciones didácticas, integrar saberes y explorar nuevos caminos. Asimismo, me permitió evidenciar la importancia del aprendizaje experiencial, la empatía, asertividad, humanismo, seguimiento y acompañamiento en los procesos formativos. Si bien no pude abordar plenamente el tema principal del curso, sí se tocó ampliamente y les ayudó como un elemento formativo que les permitió reconocer sus raíces, reencontrar su pasión, vislumbrar retos, socializar sus saberes y construir nuevos escenarios que según indicaron, continuarán trabajando forma comunitaria. En este sentido, puedo decir que de un en-red-o pude crear redes formativas.

## Orígenes ocultos y diversidad: la vergüenza de ser indio

Leandro Gutiérrez

19 de abril de 2011. Empecé una longilínea pedaleada con destino a Cuadro Nacional. Más precisamente hacia la escuela “Aguas del Diamante”. Allí me esperaban los estudiantes del 2° año 2° división. Inicié la clase de Historia con una introducción a los primeros gobiernos patrios. La misma transcurrió sin demasiados sobresaltos hasta que minutos antes de las 18 y 30 se me ocurrió compartir con los estudiantes la efeméride del día del aborígen americano.

Fui escuchado por el auditorio adolescente en modo piloto automático. El discurso progre y americanista que pronuncié endulzó mis oídos, aunque noté poco eco. Hablé de la constitución nacional, del derecho a la identidad, de la educación intercultural bilingüe, de la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios. Me llené la boca de palabras. Reconocí miradas que se perdían en el patio de la nueva escuela. Tocó el timbre y comencé a correr una loca carrera hasta mi próxima estación. Hasta que escuché una voz titubeante:

—Profe...profe...

—Hola. Sí.

—¿Puedo hablar con vos?

—¡Si, Nicolás! ¿Qué pasó?

—Profe...profe...yo soy indio...

—¿Cómo?

—Si profe, yo soy indio.

—¿Sos indio? ¡Qué orgullo! Dije envalentonado.

Nicolás apoyó su índice silenciando su boca y me invitó a frenar mi algarabía con gestos desesperados.

-Por favor profe...no le comentés a nadie, acá. Me imploró para evitar las burlas de sus compañeros de clase.

Y allí emergió el discurso moralizante y emancipador del profe de historia. —No tenés que vergonzarte, es un verdadero honor pertenecer a un pueblo originario. Le di la mano y me despedí de él.

¿COMO IBA A SABER YO QUE NO SOY INDIO, LO QUE NICOLÁS INTENTÓ EXPRESARME?

Mientras me dirigía al IPA (INSTITUTO PROFESORADO DE ARTE); fui maquinando y procesando el “incidente indígena”. Indudablemente, la situación vivida me movió las estanterías y puso en cuestión la función sustantiva del “ser docente”. Conmovido por el certero golpe en la mandíbula pedagógico-didáctica asestado por la realidad.

*“Patriotas importados, nativos sin herencia.”*

Yo creía hasta ese momento en mis recursos y condiciones de docente innovador. Me perdí en la impotencia. No esperaba encontrarme con esa situación ese martes caluroso de otoño en Cuadro Nacional. Justamente en Cuadro Nacional, distrito de San Rafael surgido en contexto de la Conquista del Desierto.



Un adolescente avergonzado por su condición de indio en un pueblo creado para exterminarlos y expoliarlos en pos de la Modernización.

Volví a la semana siguiente a la escuela de Cuadro Nacional. Deslumbrado por los soles de la tarde.

Decidí respetar su posición y resguardar su silencio.

Al cabo de un mes (justamente un martes, pero del mes de mayo) Nicolás volvió a acercarse a la salida del aula. Y me habló:

—Profe, profe...

—Si Nicolás; decime.

Me entregó un sobre. El mismo contenía una tarjeta de invitación a una reunión.

—Mi mamá me pidió que se lo entregara.

—Gracias, respondí tímidamente. Sin saber bien de que se trataba. La misiva decía... La comunidad Mapuche Pewel Katuwe de San Rafael lo invita al...

La reunión se desarrolló en una locación del microcentro a escasos metros del centro cívico de San Rafael. En el frente de dicha propiedad funcionaba una boutique femenina. Al momento de encontrar la dirección, me acerqué al hall de entrada a la tienda después de caminar algunos pasos desde la vereda hacia el lugar de destino.

*“Los caminos de la vida, no son los yo esperaba, no son los que imaginaba.”*

La tarea docente genera cierta exposición a situaciones y tramas inéditas. Travesías y caminos del educador latinoamericano en un contexto de asombro e incertidumbre. Pero también como práctica cotidiana de libertad.

Durante los días que transcurrieron desde la confesión de “culpabilidad” de Nico hasta los instantes previos a la reunión a la que había sido invitado; ensayé torpemente una acción de reparación a la situación vivida en Cuadro Nacional.

Cuando finalmente logré ingresar al recinto (living-comedor de una casa acondicionada para diversas funciones) me encontré con el Nico de la “escuela del Cuadro”. Se acercó como tantas veces lo hice con un estudiante que tiene algún problema. Acompañó mi inseguridad con paciencia y ternura hasta sus hermanos mediante una breve, pero precisa explicación del motivo de la invitación. Fue el grato momento del interaprendizaje, durante el cual el maestro pasó a ser el aprendiz.

—Profe, querían conocerlo. Pedí permiso para invitarlo.

Me advirtió del saludo fraterno para poder corresponder a sus compañeros mapuches.

—Mari mari Leandro.

—Mari mari peñi. Contesté ayudado por Nicolás.

Innumerables abrazos y afectos completaron la escena de encuentro. Allí el distinto, el otro, el huinca era yo, pero ellos no me lo hicieron sentir. Fui recibido y aceptado.

Empecé a partir de ese momento a reconocer rostros que había visto

en otros ámbitos de mi vida social. Comencé además, a reconocermé en esos rostros que me abrían la puerta de su identidad. Se hizo cada vez más difusa e imperceptible la diferencia. El color de la hojarasca que nos envolvía se confundía en el nosotros. Afecto y cercanía como elementos que amalgamaron el respeto a la diversidad.

Llegó el momento de lo ancestral. Nos dispusimos en ronda. El lonco de la comunidad inició las rogativas y oraron durante 10 minutos aproximadamente. Pensé en ese momento en la vergüenza de Nicolás, en su temor a ser descubierto. En el daño infringido por la cultura occidental empeñada en ocultar e invisibilizar la herencia originaria desde los fundamentos de la civilización y la conquista espiritual, para perpetrar la aculturación. ¿Cuánta violencia engendrada por la conquista? MESTIZAJE Y DOLOR. Una vez finalizada la oración, les comenté:

—Me gustaría invitarlos a un cine-debate en el IPA...

Durante esa etapa cumplía la función de CIPE (coordinador institucional de Políticas Estudiantiles) en el Instituto Profesorado de Artes de nivel superior. Desde la jurisdicción se había sugerido la gestión de actividades desde la línea de acción de Pueblos Originarios para el año 2011. La que consistía en la realización de proyectos culturales vinculados con la impronta territorial e identitaria de los institutos de formación docente y técnica de nuestra provincia.

De acuerdo a esto, emprendí la organización de un cine-debate que se realizó en el Auditorio del IPA con el film “Awka Lihuén”, rebelde amanecer, cuyo guion cinematográfico fue escrito por Osvaldo Bayer a quien conocí personalmente con Ezequiel en brazos, estrenando de algún modo mi condición de papá. La película llegó a mis manos casi de casualidad por un estudiante del profesorado de Historia, y tiene como

temática principal el genocidio de los pueblos originarios en Argentina.

Finalmente llegó el día esperado. Después de una difusión curso por curso, carrera por carrera en el IPA, con parlantes a pleno sonando en el patio con la voz y la piel de Rubén Patagonia, comenzó a colmarse el Auditorio del IPA con estudiantes de los profesorados de Teatro, Danza, Artes Visuales y Música, y de la Tecnicatura en Gestión socio-cultural; que en algunos casos se escapaban de sus clases obligatorias para asistir a la exhibición de AUKA LIHUÉN.

*“Kultrunera mapuche, kultrunera del viento”.*

Irrumpieron otras agrupaciones estudiantiles de los IES de San Rafael que habían sido invitadas por amigos o se enteraron por la difusión a través de Facebook.

Se sumaron docentes que acompañaron a sus estudiantes para participar del evento cultural. Flotaba en el aire un clima de alegría y comunidad. Minutos antes de las 19 y 30 se hicieron presentes los miembros de la comunidad mapuche que se dispusieron a compartir la vivencia con los estudiantes del IPA. Y otra vez, Nico se acercó, con una alegría indisimulable en su cara. El objetivo pensé en ese instante, ya estaba cumplido.

Después de observar el film, llegó el momento del debate. Le cedí la palabra al lonco de la comunidad, quien saludó a todos los presentes en su idioma originario. Luego explicó con simpleza y precisión el motivo que los convocó y agradeció el espacio para debatir y reflexionar en una institución educativa de nivel superior.

Reflexiones sentidas, preguntas que dinamizaron la construcción de ideas y opiniones, colores y sonidos que pintaron la postal del recuerdo.

A Nico no lo volví a ver después de ser su profe de historia en la escuela del Cuadro.

Su condición de “indio” me hizo replantear mi rol como docente. Definir la dimensión ético-política de la praxis docente en un contexto complejo y desafiante. Pensar al “otro” como valioso, desde la pretensión compartida con Roig de constituirnos en “un nosotros” como un sujeto plural fundado en la alteridad, en la que Nico y Leandro estén incluidos verdaderamente en un concreto cultural que haya trascendido la desigualdad y la violencia. Utopía en tensión.

## Cuando cambian los patios escolares algo más cambia

Dalia Guzmán Vásquez

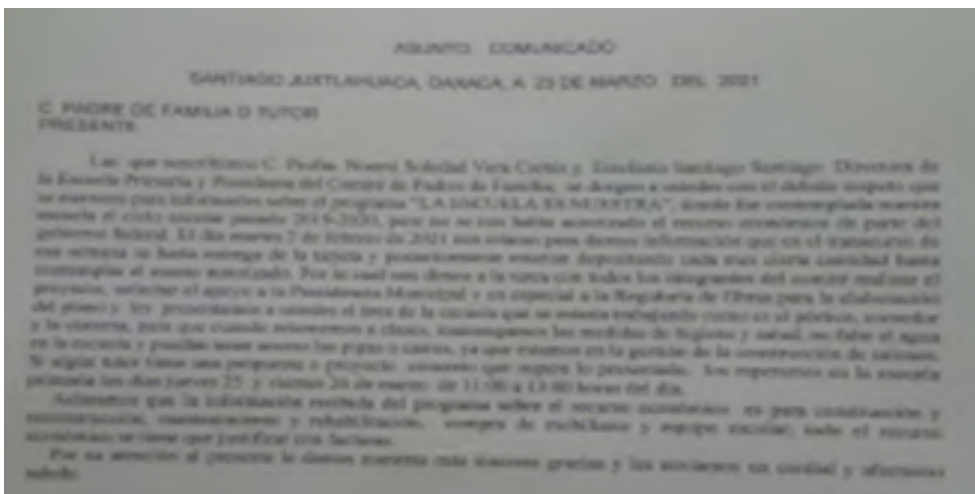
Mi nombre es Dalia Guzmán Vásquez y soy profesora, mi ámbito de desempeño es la formación docente desde hace dos décadas. Derivado de la pandemia, desde marzo de 2020 me encuentro viviendo en mi pueblo natal, Santiago Juxtlahuaca. Por la suspensión de actividades presenciales en las escuelas del país decidí abandonar la ciudad donde laboro y mantenerme en un lugar que consideré más seguro. Reconozco que la vida cotidiana del pueblo no se ha visto trastocada permanentemente por la pandemia producida por el SARS CoV-2, primero pasó por un periodo de incertidumbre y negación, luego ante los casos de Covid 19 entre la comunidad se tomaron algunas medidas a finales del año pasado, como la exigencia del uso de la mascarilla. Ya en el 2021, casi todo ha vuelto a la normalidad, aunque la observancia de algunas medidas de cuidado en espacios públicos como el uso de la mascarilla y el gel para manos se mantiene.

El estar de nuevo en el pueblo natal me ha permitido reencontrarme con algunas historias con las cuales había tomado distancia al vivir fuera, había mantenido mi participación como comunera con algunos tequios y reuniones, pero ya no era parte de las narrativas que se tejen en el día a día en todos los ámbitos, sobre todo dejé de tener alguna opinión con respecto a lo que acontece en el ámbito educativo local.

Sin embargo, después de un año de vivir en mi pueblo natal ha sido difícil mantenerme ajena a lo que acontece, y hace más de un mes un familiar que tiene una hija en la primaria donde yo también estudié me mostró un comunicado donde la dirección de la escuela y el comité de padres de familia avisaban vía WhatsApp a las madres y padres de familia que realizarían una obra en la institución, y que si

algún tutor tenía una propuesta que superara la de quienes emitían el comunicado se presentara al siguiente día en la institución para demostrarla. Al comunicado se agregaron algunas imágenes de la proyección de la obra, donde se podía apreciar que quitarían las áreas verdes de la entrada de la institución y el mástil donde se iza la bandera en las fechas conmemorativas, en él se encuentra la placa del nombre de la institución y es donde se han tomado la foto la mayoría de los egresados de la primaria, todo para dar paso a los camiones que llevarían el material que se requiere para la construcción de unas aulas en la otra zona de jardines. Hacer esa obra implica quitar más de la mitad de jardines que tenía hasta en ese momento y eliminar un símbolo de la institución.

La información no agradó porque implicaba reducir las áreas verdes y proponer algo diferente al día siguiente era imposible para cualquier padre o madre de familia.



En el documento se hablaba de una urgencia por aplicar un presupuesto que provenía de un programa del gobierno federal llamado la Escuela es nuestra, que llegaba con un año de retraso y directa-

mente a las instituciones para que los directivos de la institución y comités de padres de familia vigilaran la correcta aplicación del recurso económico. Ese mecanismo lo estableció el actual gobierno federal para garantizar la llegada de recursos sin intermediarios y de manera ágil a los beneficiarios, atacando con ello la corrupción de gobiernos anteriores.

Leí el documento y en ese momento me abstuve de hacer comentarios, pero algo me interpeló. La “apertura” a las opiniones contrarias que pudieran tener los padres y madres de familia a un proyecto definido por la directora y los que integraban el comité de padres, dando un plazo de un día para otras propuestas era sólo una justificación, no había la mínima posibilidad de que un padre o madre, con sus propios recursos, pudiera pagar a alguien que diseñara una propuesta distinta. No me agradó la idea a simple vista y sentí una reacción de tensión en mi cuerpo y me volqué hacia mis recuerdos mientras me tomaba el café, me preguntaba, ¿por qué se quiere engañar a los padres con una supuesta apertura a sus opiniones cuando la decisión está tomada?

Recientemente había iniciado este curso de narrativas y para hacer el primer ejercicio de escritura busqué fotos de mi escolaridad básica y avivé mis recuerdos, con las fotografías en mano hice el repaso de los festivales escolares de mi niñez, de los eventos cívicos como izadas de bandera a las seis de la mañana, las jornadas de reforestación y de construcción de jardines, con fotos en blanco y negro vi el terreno cuando sólo eran tres aulas, recordé a los amigos de la infancia. Por lo que la aparición en escena de mi escuela primaria y lo traído a mi memoria empezaron a tensarse con lo que se planeaba hacer en la escuela.

Hice el intento de hacer una mirada distinta a eso que acababa de leer y recordé las visitas a distintas escuelas de educación primaria donde colaboro con las y los docentes en la Cd de Oaxaca, y donde me



he interrogado acerca de su arquitectura, sobre todo en la relacionado al uso de los espacios comunes como áreas verdes, patio de juegos, canchas deportiva, los cuales percibo cada vez más escasos, en su lugar se han ido creando espacios destinados como comedores, que consiste en habilitar bancas con materiales rústicos donde las y los niños toman su almuerzo fuera de su aula.

Hoy he visto una foto en las redes sociales donde preguntan por qué no hemos hecho nada los ciudadanos y vecinos del pueblo al ver que se cortaron árboles grandes y frondosos y se eliminan las zonas verdes, algunas personas expresaban que era una gran destrucción, otros que el problema principal era que



la directora de la escuela no solicitó la opinión de los padres y de las autoridades ancestrales, y que el comunicado era casi una amenaza para no inconformarse. Al ver la fotografía sentí una gran tristeza, como alumna de la primaria colaboré para hacer esas jardineras y reforestamos el espacio de la escuela, se edificó un monumento a la bandera y que ahora está destruido. Sentí impotencia de ver cómo el esfuerzo de mi infancia se elimina en aras de una idea de escuela moderna, una escuela que debe cubrirse de aulas y de cemento.

Me pregunto acerca de lo que me conflictúa con lo que se está haciendo en la escuela donde estudié, ¿los procesos de gestión escolar?, ¿que una representación tome la decisión de hacer modificaciones sin consultar a los otros miembros de la comunidad?, ¿Qué opinión tienen los otros y cuándo es valiosa? ¿También está un tema ecológico?,

¿Por qué desaparecer las áreas verdes y reducir los espacios de juegos para las niñas y los niños? Me interpela si la escuela ha asumido una concepción de juego que no tiene que ver con actividades físicas y con espacios amplios, y que si eso implica tener que controlar las acciones de niñas y niños en el recreo. ¿Me pregunto si para esta generación de infantes ya es imposible consumir sus alimentos en casa antes de ir a la



escuela?, ¿qué impone una prioridad que no existía hace dos décadas?; nos quejamos de la obesidad en los niños, pero ¿esos ayunos tan prolongados les están ayudando a ser saludables? ¿Cuánto ha impactado la dinámica poblacional en la percepción de los espacios de las escuelas?, ¿ha dejado de tener sentido la convivencia entre los escolares de distintos grados?

Me cuestiono qué hemos aportado desde la formación docente inicial sobre estas temáticas, por ejemplo, cuando hablamos de los sujetos de la educación a quiénes nos referimos, la ley dice que las instituciones educativas no son sólo el alumnado y los docentes, también los padres, los especialistas, la comunidad en donde está la escuela. Me pregunto en este caso, a qué especialistas consultaron para saber si una escuela debe quedarse con tan pocos espacios físicos para uso común, ¿en qué medida debe opinar la comunidad?

También me pregunto: ¿Siento violentada mi memoria sobre la infancia al ver derribados los árboles que mi generación sembró?, ¿por qué se ven como innecesarios los árboles?, Si la idea de la modernidad no pasa por pensar a los niños en relación de con la naturaleza, con jardines y bajo sombras de árboles.

Me interrogo si la gestión escolar en estos tiempos pandémicos debe involucrar a otros sujetos de la institución, si habrá que preguntar a los niños cómo quieren su escuela y cuáles son sus necesidades. Y siento que son los grandes ausentes.

Antes de mis visitas a escuelas primarias, reflexionando sobre la práctica docente, ya me había percatado que en el trabajo con docentes en formación pocas veces reflexioné sobre la arquitectura de las escuelas, de cómo y a partir de qué eventos han ido modificando o adecuando sus espacios, aun sabiendo que algunas propuestas pedagógicas se han centrado en el diseño de los espacios para el aprendizaje, generalmente hablamos del aula y lo había estado circunscribiendo a lo que encontramos en las cuatro paredes, en ocasiones, cuando trabajamos con metodologías activas o de investigación agregamos a eso que llamamos aula los rincones, el huerto escolar, las salidas a algunos espacios de la comunidad como museos, negocios, granjas, arroyos, etc., lugares vinculados a las temáticas de los contenidos de aprendizaje, pero casi nunca nos interrogamos sobre espacios que son de uso común para las y los niños.

En México, las normativas y el prototipo de aula y la construcción de espacios escolares son de una antigüedad mayor a medio siglo, aunque en temas pedagógicos tiene relevancia el contexto en donde ocurre el aprendizaje, las decisiones al respecto no han incorporado esos debates para diseñar espacios escolares más favorecedores de aprendizajes autónomos y en colectivo. No había notado que interioricé la percepción de aula y escuela como algo agotado, en los hechos asumí que no había mucho que hacer y desde lo que hacía estaba implícito que la transformación de la educación no pasaba por reflexionar sobre los espacios escolares y los efectos en la convivencia y los aprendizajes. Así que en los reportes de prácticas que solicitaba a las y los estudiantes de docencia no propiciaba cuestionamientos sobre los

espacios físicos y cómo habría que mejorar la escuela y sus distintos espacios para otros aprendizajes y otras formas de convivencia con sus pares y la naturaleza.

El tema apareció al trabajar con docentes en servicio y hacer acompañamiento que demandaron visitas a sus instituciones. Pude darme cuenta que en la mayoría de las escuelas primarias de la Cd. de Oaxaca se han ido tomando algunas decisiones que cuando las escuché y miré por primera vez me interpellaron, por ejemplo, algunas escuelas han tomado la decisión de prohibir juegos de grupos o que demandan bastante actividad física o desplazamientos en la media hora del recreo, destinando las plazas o canchas deportivas, donde las hay, exclusivamente para tomar los alimentos, se han destinado áreas para comedores rústicos que han habilitado a partir de una serie de acciones recaudatorias de recursos económicos, y se distribuyen áreas por grado para un mejor control de quien rompa las reglas que se establecen.

En otros casos donde no se priorizó la atención de los alumnos para la toma de alimentos, se han prohibido los juegos de patio, no es frecuente ver a alumnos practicando algún deporte a la hora del recreo, aunque las canchas de basquetbol y volibol existen, ya no tienen esa función en la hora del recreo, algunas situaciones extremas que han tomado en las instituciones es prohibir que el alumnado lleve balones para algún deporte. Salvo en los casos donde el profesor de educación física lo requiera. También se ha limitado la convivencia de alumnos de todos los grados, para fomentarla por ciclos de la educación primaria, con el argumento de que tienen edades similares.

Las escuelas primarias han cambiado su arquitectura las últimas décadas, los argumentos han sido distintos y no tan insustancial, y han venido de la mano de las políticas de gobierno, por ejemplo, hace

casi dos décadas la gran mayoría de las escuelas básicas de Oaxaca tienen un educador físico, que atiende una o dos horas a la semana a los grupos, esto tornó prioritario tener espacios techados para la actividad física y otros eventos de las instituciones, en algunos casos fue la plaza cívica, desaparecieron las canchas de volibol o basquetbol como los lugares en torno a los que se aglutinaba el estudiantado, las áreas verdes se eliminaron para encementar y tener un espacio adecuado para la actividad.

La movilidad poblacional también ha influido, por un lado, la dinámica poblacional tomó por sorpresa a las escuelas de algunos pueblos y ciudades que por muchos años fueron escuelas pequeñas donde había un grupo de cada grado y ante el incremento de estudiantes tuvieron que expandirse para acoger a más, se redujeron las áreas comunes. En México, desde hace muchas décadas el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) estableció que las escuelas de educación primaria fueran de un solo nivel, por lo tanto, ante el incremento de grupos la solución es construir aulas reduciendo espacios comunes.

Cuando percibí esas acciones hace algunos años, lo miré como un problema propio de las escuelas urbanas ante la carencia de espacios amplios y hoy es tan cercano este fenómeno, pero me doy cuenta que no es sólo el limitar los espacios de recreo para los niños, sino que hay otras dimensiones no miradas.

Líneas atrás mencionaba que los cambios que se harán a la institución me intiman porque reavivan los procesos de exclusión que viví de niña, cuando estudié la escuela primaria éramos apenas siete grupos pequeños, era considerada una escuela poco atractiva por su ubicación en un barrio indígena en un pueblo racista, los padres de mis compañeros eran en su mayoría campesinos y después migran-

tes a los Estados Unidos, no tenían una escolaridad alta y algunos no sabían ni leer.

Esa escuela se construyó con los esfuerzos de los ciudadanos, con sus tequios y cooperaciones, fue un proceso de ir haciendo aulas a medida que se incrementaban los grupos, por algunos años funcionó en dos sedes, la casa comunitaria del Barrio santo Domingo y las aulas de ese edificio escolar.

Por muchos años la escuela primaria donde estudié tuvo el estigma de ser la escuela de los indígenas que vivíamos en el pueblo de Juxtlahuaca, de los que migraron de los pueblos cercanos o de quienes vivían en el albergue escolar porque en sus localidades no tenían escuela y era la única forma de terminar la primaria. Hace aproximadamente una década que la percepción de la escuela cambió, con el crecimiento comercial del centro de la población el barrio se volvió seguro, casi todos nos conocemos y la poca urbanización y comercio hacen de él un lugar seguro para los niños, sobre todo si portan el uniforme, la escuela primaria sigue siendo el centro de muchos eventos por lo que una persona extraña es identificable. Algunos cambios en la administración de la institución volvieron atractiva a las personas de mayor poder adquisitivo y de manera “natural” fue excluyendo a muchos otros, los que por décadas vivieron en el barrio y cuyos antecesores fueron quienes pugnaron por la institución y por su edificación en varias etapas. Las políticas públicas también destruyen el tejido social de muchos siglos, se desconocen la organización comunitaria que existen en un barrio indígena.



Las mejoras a la infraestructura de la escuela pública en México se han dado con costo para los padres de familia, para el caso de la escuela de mi barrio, la construcción de aulas la han pagado los padres, la ampliación de la jornada escolar con clases de computación e inglés fueron también pagadas por las madres y padres de familia, quien no pudiera hacerlo tuvo que elegir otra escuela fuera del Barrio. De manera paulatina se dio un proceso de exclusión de los vecinos para convertirla en escuela de personas con mayor poder adquisitivo.

Y entonces me doy cuenta que mi malestar tiene que ver con que percibo que se apunta a destruir ahora lo que se generó con trabajo colectivo en un proceso de hacer escuela durante muchas décadas, de materializar la promesa de acceso a la educación como justicia social. Soy una de esas historias cuyo acceso a la educación pública cambió el rumbo de mi vida.

Las políticas neoliberales nos enseñaron que la valía de la opinión del alguien está en función de la posición jerárquica que ocupa, y que la toma de decisiones en grupos reducidos, la dirección de la escuela y la representación de padres de familia, es válida porque representa a todos. Desde esa visión y en el afán de resolver problemas, no dimensionaron que al tomar una decisión así se les niega la voz a sujetos relevantes dentro de la institución.

La falta de una planeación educativa lleva a tomar decisiones de algunas directivas escolares de ocupar los espacios de juegos en el afán de resolver un problema que deriva de incrementar la oferta educativa a más estudiantes, como en este caso, son acciones que buscan ampliar la matrícula de la institución con alumnos del centro de la población porque los que viven cerca ya fueron excluidos.

Antes de la pandemia la problemática estaba expresada, pero estar

en confinamiento nos da la oportunidad de reflexionar lo que acontece, de ir armando la trama y la urdimbre de este caso, considero que la búsqueda de quienes hoy dirigen la institución es resolver problemas, pero no se logra dimensionar que se crea otro, el de acentuar la exclusión de lo local: las formas organizativas para la toma de decisiones, el tejido social, la necesidad de dialogar, de construir acuerdos, de decidir juntos y juntas. No son sólo las jardineras semidestruidas, los árboles, un viejo monumento a la bandera y los recuerdos de quienes fuimos niños hace varias décadas, es dar una dirección distintas a la toma de decisiones, de volver competencia de pocos lo que se entiende como común, lo que es de todos. Las leyes y la historia nos dicen que esa escuela nos pertenece a la comunidad.

Mi escuela se llama Benito Juárez, la frase más difundida del héroe oaxaqueño es “El respeto al derecho ajeno es la paz”. Y pienso que acciones como las que se han emprendido sin considerar las opiniones y que quieren verse como mejora rompen la paz, porque se quita el derecho a la memoria a partir de esas pequeñas construcciones que fueron de relevancia en nuestras vidas y sin tener opción de cómo resignificarlas, porque no se da la oportunidad de decidir a la comunidad qué se quiere hacer con su espacio. Y porque impone una visión de progreso que no todos comparten y que es excluyente. La pandemia nos ha replanteado la necesidad de pensarnos en comunidad, y la escuela, sobre todo la pública debe considerar todas las voces, nos enseña que sólo juntos, en comunidad, podemos construir mejores futuros. Y ese futuro pasa por reconocer nuestro pasado. La escuela es un bien y un asunto público.



## Cuando quinto año se despertó

Delia Trinidad Gelvez

Transcurría el mes de mayo del 2005, con mañanas frías y oscuras para iniciar la jornada escolar en El Algarrobal, del departamento de Las Heras en Mendoza. Esta es una zona amplia que abarca lo urbano-marginal y lo rural, donde el 90% de los estudiantes llegan caminando o en colectivo, desde las fincas, los hornos de ladrillos o de las localidades aledañas.

Previo al toque de timbre para el ingreso, los profesores compartíamos un café con tortitas; ya que nos habíamos hecho el hábito de llegar media hora antes y desayunar juntos, en camaradería. Así, gestábamos proyectos de intereses sociales, otros culturales como el taller literario, y las articulaciones entre las áreas. Era miércoles y en este marco, la profesora de Historia me manifestó su inquietud de trabajar juntas algunas problemáticas sociales recurrentes en Latinoamérica, ella desde Ética y Ciudadanía, y yo desde la Literatura Argentina y Latinoamericana. Al mismo tiempo, me comenta que ya ha elegido una novela de Vargas Llosa, Pantaleón y las visitadoras, para este fin.

Sinceramente, no había leído esa obra de Vargas Llosa; pero accedí gustosa porque la articulación siempre es una práctica enriquecedora desde varias dimensiones. Ella, amablemente me facilitó su ejemplar y me comenta que pensaba entregarles ejemplar fotocopiado a los estudiantes a partir de mañana jueves. Así, en una semana todos tendrían el material. Como este trabajo conjunto se acababa de acordar, pactamos darnos una semana más para coordinar abordajes, generar las tareas y determinar los propósitos de dicha articulación. Al día siguiente, continuamos comentando en los pasillos algunas ideas y acordando reunirnos el fin de semana para planificar la propuesta.

Se aproxima el viernes, teniendo en cuenta que mis horas son las tres primeras y que suelen llegar semidormidos, con frío, sumado a los que siempre ingresan tarde, preparé una clase de cierre sobre las Vanguardias. Seleccioné música, recolecté reproducciones de la pinacoteca y libros de poetas/poetizas de distintas corrientes para armar pequeños grupos e implementar una batalla de versos.

Comencé la mañana con entusiasmo. Después del izamiento de la bandera, me aproximé al curso y encendí el grabador desde el pasillo para impregnarle dinamismo y música a la clase, despertar a los que dormitan sobre los bancos y desarmar los grupos apiñados sobre los calefactores, semiabrazados contándose secretos o gestando sus planes para el fin de semana. Pero para mi sorpresa, nadie dormía. Estaban de pie polemizando con tonos elevados desde sus bancos, tratando de imponer sus voces y perspectivas unos sobre otros.

Ni me imaginaba encontrar este escenario generado en pocos minutos entre el izamiento y el ingreso al aula. E inmediatamente comprendí que fuera cual fuese la causal de semejante reacción, su abordaje no podía dilatarse, ni daba lugar a nada diferente de lo que les estaba ocurriendo.

Pedí orden. Nadie me escuchaba, ni siquiera se habían dado cuenta que me encontraba en el curso. Por primera vez, después de casi quince años desde que hice mi residencia en el C.U.C., no había vuelto a experimentar la sensación de situarme en el ojo de una tormenta de adolescentes alborotados y enceguecidos en la discusión. Hoy, como aquel día, los estudiantes eran más altos que yo y hablaban más fuerte que yo. Entonces, deposité mis pertenencias en el escritorio, apagué el grabador y apelé a mi temperamento oculto con una estrategia casi infalible para los alborotos, elevar los brazos y aplaudir en alto con fuerza para pedir un poco silencio y bajar los decibeles de la discusión.

Inmediatamente, me establecí prioridades, primero lograr calmarlos y luego, conocer las razones de semejante tempestad. Comencé a mencionarlos por sus nombres de pila, me infiltré entre las filas pidiéndoles que se sentaran y se tranquilizaran un poco. Una vez que se re-estableció cierto orden, les fui preguntando de manera alternada cuál había sido el detonante de esta discusión. José, desde una fila de por medio, saltó de su silla exaltado y me preguntó ¿Cómo nos dan un libro así para leer?, extendiendo simultáneamente el brazo con el anillado de Pantaleón y las visitadoras.

— Sí, profe, habla de violaciones, prostitutas y evangélicos herejes. Yo no puedo leer estas cosas por mi religión. —Casi gritando manifestó Aldana.

— Y encima está mal escrito, sacaron mal las fotocopias, no se entiende nada. —Acotó Rodolfo, el abanderado de la escuela.

Ante semejantes declaraciones, entendí que todo estaba de cabezas, que debía dar un giro de 360° para salvar esta propuesta. Ahora, dependía de mí para encausar la tarea y que no sucumbiera todo antes de comenzar. Entonces, decidí que era

indispensable restablecer el diálogo, suavizar los ánimos ofendidos y exacerbados. Pero sobre todo disimular mi asombro. ¿Cómo les decía que yo aún no terminaba de leer ese libro, que había aceptado una articulación a ciegas hacía dos días, confiando en los criterios de una colega? Solo una idea clara se posicionó en mi cabeza, mediar, convertir esta situación en una instancia de aprendizaje con un objetivo pedagógico y no moralizante, ni alimentar sus prejuicios, ni sus tabúes. Me di cuenta que se sentían expuestos, que sentían miedo y vergüenza.

Ya no podía esperar a la semana próxima para interiorizarme sobre las intenciones de esta propuesta de articulación entre áreas. Ni tampoco podía implementar la clase planificada para hoy. Mi problema en ese momento era saber qué hacer y pensar cómo revertir esta situación. Experimenté el peso del silencio que apretaba mis labios sin encontrar las palabras precisas para contenerlos. Por mi mente pasaban miles de ideas, como un dial radial enloquecido sin detenerse en ninguna emisora. Entonces, giré sobre mis talones y me dirigí al escritorio, saqué el libro del portafolio y les pedí que juntos leyéramos la novela.

Comencé yo, con énfasis y alternando una lectura dialógica para pausar, reconstruir y retomar el texto literario, mediando y haciendo foco en la esencia ficcional del texto. La novela no era un documental del comportamiento social de su comunidad, sino una simple novela. Así, avanzamos, salvando interpretaciones y sembrando duda en sus analogías, porque como en toda ficción e incluso en la realidad misma, no existen las verdades absolutas. A las pocas páginas, el escritor del Realismo Mágico introduce la ruptura en la trama discursiva para superponer escenarios y planos e ir narrando en zigzag. En ese momento, los incluí para insertar otras voces mediante una lectura colaborativa, situarlos en cada espacio de esta ficción y facilitarles la comprensión. Así, entenderían la intención de simultaneidades de hechos ocurridos en distintos espacios y al mismo tiempo, la incorporación de polifonías de voces en el discurso narrativo. Juntos fuimos ordenando la trama que se entrelazaban y superponía. Mientras surgían los temas álgidos, que les ocasionaban pudor o eran contaminados por algún comentario. Comenzamos a analizar el posicionamiento de la obra y su intención de criticar a todas las instituciones, desde las familias hasta las judiciales, las religiosas, la hipocresía de esa comunidad ficcional hasta el poder ejecutivo, etc.

Continuamos con la lectura de la novela, cuyo desarrollo transcurre en un ámbito en donde las conductas violentas son justificadas como propias de la naturaleza de los Perú y Colombia.

A la medida que avanzábamos, se afianzaba mi tarea en hacerles comprender el pacto ficcional entre el lector y la obra, dimensionar lo que implica el arte literario y de cómo la similitud con la realidad no es más que la posibilidad de aprender a mirar el mundo desde otras perspectivas. Pero, al mismo tiempo, otros interrogantes surgían en mi interior, ¿cómo abrir las ventanas en sus mentes para dialogar sobre la violencia, la prostitución y la corrupción? ¿Cómo enseñarles que existe un delgado y delicado equilibrio que permite mantener la organización social en la que vivimos, como un todo de la balanza?

Varias semanas duró este desafío de combinar conocimientos disciplinares con sentido común y respeto, porque surgieron temas dolorosos como el ultraje sufrido a personas cercanas a ellos, o susceptibles como la prostitución sabiendo que involucraba el oficio que ejercía más de un integrante de sus familias o las creencias religiosas con sus condicionantes. Y en más de una ocasión no tuve respuesta para darles, solo mi empatía y el silencio. Con los años aprendí que estas últimas habían sido mis mejores respuestas. Obvio que no fue fácil enseñarles el quehacer lúdico de la literatura, en donde se recrea la realidad por medio de la ficción a través de una obra. Sin embargo, aprendí y sentí la obligación de hacerles visibles otros caminos alternativos y posibles para ellos. Hoy me asalta el mismo planteo, como el de aquellos años ¿basta con hacerles tomar consciencia de los derroteros en los que se sitúan sus vidas? ¿Eso es suficiente desde la educación formal para cambiar o transformar la vida de estos jóvenes? La misma respuesta me asecha, como en aquel entonces, “Claro que no, me digo”. Hay que enseñarles a evitar esas encrucijadas, mostrarles que ellos pueden cambiar la dirección de sus zapatos, que son capaces de recorrer

otros caminos si continúan leyendo, estudiando, que el ámbito, el contexto no los tiene que determinar, como a los personajes de la novela. Y vuelvo a cuestionarme, ¿Fue suficiente lo que hice en aquel momento? ¿Cuánto hago hoy, en mi tarea docente para mostrarles esas alternativas distintas a través del estudio?

Cuando me dispuse a escribir esta narrativa, busqué entre mis treinta años de servicio docente y surgió de la nada este recuerdo. La escena de esa mañana de mayo se impuso en mi mente e inevitablemente comencé a ordenar los hechos, a dar cuentas de lo que sucedió y a plantearme la razón por la cual estaba anclada en mi memoria. La recreación de esta experiencia a través de la narrativa me condujo a dimensionar las palabras de José Contreras Domingo cuando enuncia que *“El saber docente va más allá de un conocimiento técnico y disciplinar, es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y reelaborada”* (2011, p. 60). Esta reflexión me movilizó para elegirla y traerla al presente.

Ese día, cuando quinto año se despertó, se transformó en un acontecimiento que irrumpió la vida cotidiana y produjo una tensión, un quiebre, que me interpeló profundamente, porque soy una persona que todo lo planifico, que pienso en las posibles alternativas que conlleva la práctica áulica. A pesar de ello, en ese momento solo surgían interrogantes en mi cabeza ¿qué hago ahora? ¿Qué respuestas les doy?

¿De qué forma voy a mediar una obra que desconozco? Estas preguntas me detuvieron en un tiempo eterno, cargado de angustia y hasta de cierta impotencia – me atrevo a afirmar-, ante el intersticio sobre si podría o no, sortear esta situación. Eso lo convirtió en una huella imborrable.

Después de tantos años, entre esos instantes del pasado y este presente, la Dra. Paula Ripamonti contribuyó a activar esa huella, que sin lugar a duda marcó mi trayectoria en ese trasfondo simbólico, para analizarlo y ponerlo en palabras. Correrme del centro de la escena y entender lo que hice de manera semiconsciente en esa situación, separar el objeto “libro-novela y su contenido” versus “las interpretaciones de los alumnos - sus miedos y sus realidades”, para transformarlo en una oportunidad pedagógica. Recuerdo que reaccioné, porque sentí la necesidad de encontrar los canales de comunicación con estos estudiantes, escucharlos y descubrirlos en sus posicionamientos, en sus temores, en sus historias familiares, explicitadas en sus voces, evidenciadas en sus ojos, en sus gestos. Es decir, en todo ese lenguaje kinésico que lo habían mantenido oculto hasta ese momento. Lo que me hace pensar: ¿quién realmente se despertó ese día? ¿Ellos o yo? ¿O ambos ante un objeto que nos desafiaba a tomar la palabra, a actuar?

Si bien, me propuse manejar lo proxémico para que surgiera el diálogo y la participación desde sus individualidades, sentí que, de acá en adelante, mis clases debían continuar de otro modo. Quizás, todo hubiese sido mucho más fácil, si hubiera impuesto el silencio, o hubiese llamado a la preceptora, o haber abortado el proyecto de la articulación, o haber delegado la responsabilidad de la elección del texto a otros y situarme en la misma vereda que ellos, tan sorprendida, aturdida y con un conflicto en las manos sin haberlo generado. Pero nada de eso hice. ¿Por qué, si esa hubiera sido la reacción natural ante las presentes circunstancias? Aún, sinceramente, no lo sé. Simplemente, atendí el emergente y fui capaz de percibir la singularidad de la situación. Hoy, identifico en esta experiencia, esa perspectiva genealógica en la praxis que Michel Foucault nos dice cuando aquello que aparentemente pasó, retorna a nuestra memoria para que *“reencontremos las diferentes escenas en las que se han jugado diferentes papeles;*

*definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar” (Foucault, 1992, p. 7).*

En síntesis, el acontecer de esta experiencia se había quedado anidado en mí, por alguna razón. Una, sin lugar a duda, por su carga significativa, otra porque necesitaba revivirla para continuar pensando el hecho pedagógico, como expresa Jorge Larrosa (1995). Otra quizás para re-encontrarme, re-descubrirme a través del diálogo conmigo misma, analizando, entendiendo y reflexionando sobre las decisiones que tomé o sobre aquellas que hubiesen sido más adecuadas.

A fin de cuentas, esa novela y ese grupo de estudiantes me permitieron localizar mi subjetividad y reabrir el archivo de lo vivido en este planteo de la narrativa pedagógica como una praxis en esta modalidad de la formación, para continuar pensando en la práctica docente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Contreras Domingo, J. (2011). “El saber de la experiencia”, en Cuadernos de Pedagogía, Nro. 417, noviembre de 2011.
- Foucault, M. (1992). “Nietzsche, la Genealogía, la Historia”, en Microfísica del Poder. México, La Piqueta.
- Larrosa, J. et Al. (1995). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes.



## Resistir y cambiar el rumbo

Abraham Heredia Sánchez

*Cambiar es difícil pero posible.*

Paulo Freire. Pedagogía de la indignación.

El 2020 lo recordaré como el año en que más tiempo le dediqué a buscar y ver noticias sobre lo que ocurría en México y en el mundo a causa de la COVID-19. En mi cuenta de Facebook aparecen los recuerdos de algunas noticias de hace un año y continúo sorprendido por los títulos e imágenes de las primeras planas de los periódicos en línea, en las que se anunciaron las medidas radicales tomadas por los gobiernos para reducir los contagios, como el cierre de fronteras, suspensión de clases, cierre de comercios y espacios públicos, incluso en algunos países, toque de queda.

Estas medidas sanitarias a gran escala, aunque sabía que eran ordenadas para controlar los contagios, la verdad es que me generaron angustia, miedo e incertidumbre. Si la palabra epidemia no formaba parte mis conversaciones, mucho menos los términos técnicos que usaban los médicos y científicos para informar a la población. Mis primeras reacciones me llevaron a estar alerta para ubicar información confiable, acercarme a las notas de periodistas que considero éticos en su labor y traté de ser sensible con mi comunidad cercana y mantener el contacto virtual con las personas que estaban a la distancia. Aunque lo anterior me fue de ayuda para tratar de asimilar las cosas no lograba encontrar refugio a mis vivencias, pensamientos y emociones.

Durante los meses marcados por la pandemia he reflexionado y constatado que fueron aquellas actividades cotidianas, como cuidar las plantas, andar en bicicleta, pasear al perro, leer y visitar museos

en línea, las que me permitieron sentir fortaleza y resistir a la incertidumbre que me generó la pandemia en todos los ámbitos de mi vida, de manera especial en mi labor como docente. Al día de hoy no me imagino enfrentar una emergencia, crisis o dificultades de la vida sin tener a la mano la poesía, la compañía incondicional de los animales, la belleza de la naturaleza y los paseos en bicicleta.

Al inicio del confinamiento muchas situaciones me preocuparon, durante las primeras semanas del mes de marzo del 2020 sentí el cambio drástico de la rutina en mi vida personal y profesional, pasé de estar la mayoría del tiempo fuera de casa a permanecer en ella durante los momentos críticos del confinamiento. Para el mes de abril se encendieron las alarmas ante la pérdida de empleo entre amigos y conocidos, además de las dificultades económicas evidentes, también quedan a la deriva las expectativas de llevar una vida con bienestar.

El panorama laboral no pintaba bien, me veía en riesgo de hacer frente a esa etiqueta del desempleo y me adelanté a platicar de mi situación en casa, como para suavizar el golpe emocional de un posible fracaso laboral. Sobre aviso no hay engaño, fueron las palabras que dije en mi interior para estar preparado y lidiar con lo que significaría perder mi trabajo.

La sospecha se hizo presente cuando recibí un correo electrónico para notificarme de la reducción de mi sueldo como docente-facilitador, no esperaba esa medida por parte de la institución. Si bien esa noticia me daba un margen para conservar mi trabajo, lo percibí como una decisión ventajosa por parte de la administración a costa de los derechos laborales. ¡Me llenó de indignación ver el desdén con el que abordaron el tema de la remuneración a la docencia!

La medida estaba tomada, no había opción para negociar, lo importante para la administración era conservar sus recursos económicos con una repentina e injustificada reducción a los salarios. En otras palabras, el mensaje de fondo era: que las maestras y maestros se aprieten el cinturón para resolver sus asuntos económicos.

En ese momento me di cuenta que una institución que no garantiza condiciones laborales mínimas es una señal para cambiar de rumbo. Si bien es cierto que en muchos trabajos se realizaron cambios, ajustes y reducción de salarios, mi inconformidad aumentó al darme cuenta de la simpleza y el poco sentido humano de las decisiones administrativas en esa asociación civil.

Además de la reducción del sueldo, al pasar a la virtualidad, la carga de trabajo aumentó. Esta situación me generó gran malestar e inconformidad. No estaba dispuesto a quedarme en un lugar donde no se respetaran las condiciones de trabajo, pero el temor a dejar de percibir ingresos y el sentimiento de no dejar “colgados” a los grupos me hizo permanecer unos meses más.

La incertidumbre laboral y el confinamiento por la pandemia COVID-19 se convirtió en una fórmula efectiva para el estrés y la desmotivación en mi labor como educador en un programa de atención a jóvenes con discapacidad intelectual. Muchas veces me cuestioné: ¿Cómo hacerle para trabajar y acompañar de manera virtual a jóvenes con discapacidad intelectual? ¿Qué temas o actividades lograrán despertar su interés ante esta crisis ocasionada por emergencia sanitaria? ¿Estoy preparado para realizar este trabajo a distancia? ¿Qué voy a hacer si pierdo el trabajo?

Estos cuestionamientos sobre mi estado personal y profesional estuvieron presentes en el momento de la planeación formal de las

actividades didácticas y al mismo tiempo fueron indispensables para ofrecer un acompañamiento y apoyo a los jóvenes, así como para buscar estrategias que aportaran a recuperar el contacto personal y pedagógico en la virtualidad.

El reto de iniciar las clases por Zoom implicaba, no sólo tener las herramientas tecnológicas, también echar mano de las habilidades didácticas para que los jóvenes le dieran un sentido a las sesiones virtuales y por supuesto ser conscientes de la necesidad de proponer actividades que fortalecieran en ánimo y bienestar de la comunidad. Ante esta situación recurrí a utilizar mi energía para planear actividades que en sí mismas me daban una experiencia liberadora y que coincidían con las que solía realizar en mi tiempo libre, aquellas en las que tenía oportunidad para hacer contacto conmigo mismo, como las visitas a los museos y las experiencias que ofrece el arte, y que en ese momento del inicio de la pandemia fueron una solución para proponer situaciones didácticas que tuvieran ese componente inspirador, que permitieran despertar la imaginación y que fueran aliadas para permanecer con un sentimiento de esperanza a pesar del confinamiento y buscar alternativas para lograr un fortalecimiento emocional en lo personal y colectivo.

El día de la primera sesión virtual llegó. Antes de iniciar la reunión por Zoom revisé mis materiales y me preparé suficiente café para tenerlo a la mano. Abrí mi cámara, el micrófono, saludé al grupo y con cierto nerviosismo y al mismo tiempo emocionado, les dije: Hoy vamos a viajar para conocer a un amigo pintor en Ámsterdam. Me tranquilicé cuando uno de los participantes del otro lado de la pantalla me contestó: ¿En qué nos vamos a ir? Porque debe ser un viaje largo. En ese momento entendí que el grupo estaba dispuesto a acompañarme en ese recorrido virtual, no importaba el lugar, lo importante era salir juntos del confinamiento.

Los materiales que había preparado para crear el ambiente de un viaje virtual a un museo se convirtieron en un apoyo para desatar el diálogo sobre las inquietudes y emociones de realizar un viaje y las decisiones que hay que tomar, por ejemplo, qué llevar en la maleta, optar por emprender el camino solo o acompañado y qué rutas elegir para llegar al destino. Otro momento clave de la actividad fue cuando en el recorrido virtual dialogamos sobre la vida de artistas como Van Gogh y Frida Kahlo. El grupo encontró en sus pinturas e historias de vida una forma de compartir sus propias vivencias, expresar emociones, reflexionar sobre sus metas de vida y animarse a planear nuevos lugares por conocer en cuanto las circunstancias de la pandemia lo permitieran.

Cuando terminó el ciclo escolar tomé la decisión de renunciar. Concluí esa etapa con la satisfacción de haber acompañado al grupo de jóvenes en ese periodo de incertidumbre y con la confianza de encontrar condiciones justas de trabajo.

Al tomar esa decisión y cambiar de rumbo pude dedicarme con mayor energía para construir nuevas ideas con mi grupo de investigación educativa en la UNAM, en el que he podido recuperar las experiencias de aprendizaje en museos virtuales nacionales e internacionales para generar una propuesta que se llama Museos en línea: arte para llevar1 y que ahora la he implementado con docentes y estudiantes de diversos niveles educativos e incluso de diferentes partes de la República Mexicana.

Transitar por situaciones que hacen tambalear la vida personal y profesional me ha permitido hacer conciencia de mis fortalezas y habilidades, reconocer los apoyos de personas que han sido pilares en mi vida. Recordaré que las actividades como un paseo en bici, la compañía de un perro, el contacto con la naturaleza y el asombro que

me genera un poema y apreciar una pintura en un museo virtual, son auténticas acciones de resistencia ante la adversidad.

Acciones que me permitieron recuperar el sentido liberador de la docencia al constatar que las actividades que realizo en lo cotidiano forman parte esencial de mi identidad y que además dan sentido a mis convicciones personales y profesionales como pedagogo.

1 Página de Facebook del proyecto:

<https://www.facebook.com/Arte-para-llevar-Museos-virtuales-100509849039654>

## Crónica de un escape

Flavia Ivana Jaque

Fines de febrero. El calor y la adrenalina por el inicio de clases me acompañaron en el diseño del diagnóstico para aplicar en los cursos que tenía. Comenzaron las clases un miércoles. Con Cuarto año recién empezaba el lunes porque tenía mesas en otra institución, justo el primer día. Me quedé tranquila porque ya estaba preparado todo, listo para empezar.

Como todos los sábados, fui a trabajar al terciario y, en el intercambio de saludos con colegas, se acercó la teacher con la que compartimos Cuarto año y me dijo: “-No sabés lo que me pasó. Armé el diagnóstico y cuando entré al aula me encontré con un chico no vidente. No sabía qué hacer”. Al escucharla sentí diferentes emociones y sensaciones: angustia, desconcierto, temor, enojo. Mi tanpreciado diagnóstico no contemplaba actividades inclusivas, todas eran sobre lectura, comprensión, reconocimiento de ideas principales. A través de los años he tenido alumnos con dislexia, disortografía, disgrafía, leves retrasos madurativos, pero había sorteado las dificultades con asesoramiento oportuno. Pude pensar y armar las clases teniendo en cuenta sus diferentes problemáticas.

Pero esta vez fue diferente. Me preocupé porque no sabía qué hacer para no excluir al chico, para no hacerlo sentir mal. ¿Qué haría? ¿Cómo planificaría? El enojo me invadió por momentos porque una semana de jornadas discutiendo sobre documentos y documentos y la escuela no nos avisó sobre la situación. Todo el fin de semana estuve preocupada, buscando algo para hacer que no lo hiciese sentir diferente a mi estudiante. Dormí mal.

La respuesta llegó el domingo a la noche: los haría escuchar a todos

un audiocuento y trabajaría la comprensión a partir de la escucha. Hasta busqué los argumentos por si alguno cuestionaba la actividad (¿alguno cuestionaría?). Ensayé qué decir para bajar la ansiedad.

El lunes entré al aula nerviosa. Saludé a todos y lo vi a él en el primer banco con una sonrisa. Pregunté los nombres y él me dijo: Me llamo X, profe Flavi. Y me sacó una sonrisa. Les expliqué lo que íbamos a hacer y la clase fluyó. Los únicos momentos en que me sentí tensionada eran aquellos en que decía “Veamos”, “Observemos”. Me di cuenta cómo esas palabras estaban incorporadas en el discurso de manera casi inconciente y me sentía incómoda, pero X. tomaba todo con naturalidad.

Volví a casa, satisfecha por haber superado el momento y haber logrado el objetivo ese día. Sin embargo, los días siguientes volvió la angustia por no saber cómo abordar los temas planificados. X., además de su ceguera, presentaba otras dificultades que complicaban su desempeño en la escuela. Le preparé tareas diferentes para que usara su gran apoyo, la computadora. Las actividades más sencillas le resultaban difíciles. Requería atención permanente y personalizada. Las clases en ese curso me resultaron agotadoras, porque el diagnóstico arrojó como resultado que X. no era el único estudiante con alguna dificultad particular: una alumna con cierto retraso, otro con dislexia, otro con problemas de conducta, otro con intentos de suicidio y otro con serios problemas familiares que afectaban su desempeño en la escuela. El grupo de alumnos que avanzaba empezó a quejarse porque “no les prestaba atención”, “porque les daba más bolilla a algunos que a ellos”. Así empezó el intento de buscar equilibrio en la atención de cada uno en ochenta minutos. Puse en práctica una estrategia que antes había funcionado: los estudiantes más avanzados se convirtieron en tutores. No funcionó. Los que terminaban rápido ayudaban un ratito a sus compañeros y después preferían hacer tarea de otra materia o charlar.



Tres semanas después de iniciadas las clases se acercó alguien del gabinete a informarme que X. tendría una maestra de apoyo y acompañamiento. La maestra se acercó a los pocos días a explicarme en diez minutos qué hacer. Un asesoramiento express. A fines de abril recibí un informe sobre los otros estudiantes y algunos tips para abordar las clases y evaluaciones. En la lista se sumaban otros chicos con problemáticas que no había podido detectar. Una sugerencia que recuerdo: “Dar los mismos temas para todos pero explicarlo de manera diferente a cada uno de los alumnos, con actividades diferenciadas”. Una ayuda increíble.

Intenté hacer todo lo que pude, pero vivía con estrés cada lunes y miércoles. Algunos estudiantes requerían mi presencia en forma continua, debía pasar banco por banco explicando mientras otro alumno decía: “profe, venga”. Eran jornadas agotadoras. La culpa me invadía porque no podía resolver algunas situaciones de enseñanza ante tanta variedad de adaptaciones que debía realizar. Y me sentía sola.

Me cuestioné mi profesión, cuestioné la “inclusión educativa” tan bonita en los textos académicos, pero tan difícil en la praxis por la falta de previsión, capacitación previa y recursos de apoyo. ¿Están las escuelas realmente preparadas para tener tantos alumnos con CUD en un aula? ¿Estábamos los profesores preparados? ¿Un informe escrito a fines de abril con unos tips eran suficiente ayuda para nosotros los docentes para realizar adaptaciones? ¿Una charlita de diez minutos a media hora era una capacitación adecuada? En una jornada, el director dijo: “Chicos, desde la DGE nos felicitan por ser una escuela inclusiva, con una gran cantidad de alumnos con CUD”. Creo que el único que estaba feliz era él porque nadie dijo “qué bueno”. A veces es mejor no opinar ni sugerir porque se hieren susceptibilidades. Pero varios nos miramos y ya sabíamos lo que pensábamos: ¿Incluir sin herramientas? ¿Incluir en un primer año con 35 alumnos de los cuales

dos tenían CUD y el resto sería “descubierto” en el transcurso del año? Como mencioné antes, he tenido siempre alumnos con adaptaciones, uno o dos por curso, pero esta vez era casi la mitad del grupo.

Toda la semana era mi preocupación ese Cuarto en desmedro de los otros cursos que tenía. Me sentí inútil, no percibía ni un pequeño avance. Cansada por esta situación y otras, bajé los brazos. A principios de junio hice uso de la licencia por mayor jerarquía. Fue una frustración, una huida, un escape. Volví a dormir.

Al comenzar el siguiente ciclo lectivo sabía que me iba a volver a encontrar con este grupo en Quinto. No sentí angustia porque ya estaba conciente que los tendría otra vez. Pero las cosas eran distintas. Había tenido tiempo de pensar estrategias, leer, prepararme un poco, y estaba un poco más segura. Las cargas se habían acomodado a lo largo del año y mi actitud era otra.

Entré al aula y varios dijeron: ¡¡Profe, volvió!! Y fue dicho con tanta alegría que recuerdo que les respondí con un chiste. Luego me dijo una alumna: “¿Por qué nos abandonó el año pasado? Pensamos que había renunciado por nuestra culpa”. Y otra: “¿Tan mal nos portamos que se fue?”

La pregunta me estrujó el corazón, cómo decirles que no era culpa de ellos, que la culpa era mía porque me sentí inútil, desbordada; que también era culpa del sistema que no nos acompañaba a los profes adecuadamente para que no “huyamos” ni nos frustremos en el intento de una inclusión a medias.

## El límite de la explicación o las formas del silencio La interculturalidad en un IFD Córdoba

Ana Inés Leunda

*“Todo bien con lo usted dice profe,  
pero menos mal que llegó Colón, sino seríamos todos indios”.*

Estudiante de 3er año de secundaria (2003)

### I. Contar la experiencia

Paula Ripamonti sugirió al inicio de un curso que la idea de “contar” puede ser pensada como “narrar”, pero también como “computar” y como “tener en cuenta” algo. Al finalizar ese recorrido de aprendizajes, me pregunto: ¿qué es ese algo que nos invita a volver la mirada sobre la memoria y sobre las palabras que buscan (con éxito variable) recordar un hecho, una vivencia que está ahí latente, esperando para ser re-creada -contada- otra vez?

Había pensado centrar mi relato en una historia sobre la interculturalidad en un profesorado de Lengua y Literatura que funciona en barrio Villa el Libertador, comunidad que cuenta con 27.000 habitantes (aproximadamente), es decir, tiene una densidad poblacional idéntica a otras ciudades de la provincia de Córdoba. La comunidad tiene un número significativo de inmigrantes bolivianos, peruanos y paraguayos que hablan quechua, aimara y guaraní como lengua materna y de uso cotidiano. Deseché ese relato porque los vecinos (en algún momento mis estudiantes) señalaban con enojo que los foráneos (investigadores, docentes y otros) lucraban con las singularidades del barrio. La famosa “práctica extractivista” de los científicos sociales.

Todo esto parece una gran digresión y de hecho lo es, pero la dejo porque me ayuda a contextualizar mi práctica áulica en una Córdoba compleja y (creo) aún invisibilizada, aún silenciada en ciertos circuitos

informativos de saber y poder. Mi conjetura inicial es que habitamos una ciudad surcada de silencios que dicen cosas distintas y que sería interesante empezar a pesquisar.

El relato que quiero contar se enmarca en estas inquietudes, porque habla de la recepción, es decir, del proceso de lectura de un cuento en el que se escenifica la educación en Argentina en relación con los vínculos occidente europeo “avanzado” / “indígenas” argentinos “atrasados”. El cuento en cuestión es “El dueño del fuego” de Sylvia Iparraguirre y critica esta dicotomía, a través de una escenificación de una clase de “Etnolingüística del Chaco Argentino”. En el momento de hacer “la puesta en común” en el aula, noté que los/las estudiantes, futuros/as profesores/as de nivel inicial valoraban positivamente a la antagonista del cuento. Sorprendida por lo que observaba, decidí no explicar cuál era “el sentido” correcto y repetí el ejercicio en el profesorado de educación primaria de la misma institución. El resultado fue muy similar. La inmensa mayoría consideraba que el personaje portador de valores positivos era la antagonista. Realicé un ejercicio parecido, pero por escrito y los/las invité a participar indicando que la actividad no era parte del cursado obligatorio y que podían participar o no. Los dos cursos participaron en su totalidad y recibí respuestas parecidas a las escuchadas oralmente. Era el año 2017 y volví a decidir “no explicar el sentido del cuento”. Pensaba que si hacía esa tarea iba a recibir las respuestas que esperaba solamente “porque las esperaba”, quiero decir, pensé que iban a responder lo que yo quería escuchar. Decidí hacer silencio y ampliar mis búsquedas.

Así, al año siguiente repetí el ejercicio en estudiantes de primer año de la institución y reuní 250 trabajos, que aún están hoy en un cajón de mi escritorio de trabajo, aguardando ser atendidos. Casi de más está decir que observo en esa pila de papeles un tipo de silencio que me interpela en mi rol docente, en mis tiempos para pensar, escuchar y discutir.

## II. La escritura y sus huecos

Pienso que el registro escrito, aunque demorado, alberga una potencia de sentidos que puede ser re-activada. No puedo dejar de considerar también que aquella escritura colonial, que Ángel Rama (en *La ciudad letrada*) o Martín Lienhard (en *La voz y su huella*) han denunciado como instauradoras del poder, puede ser una zona para pensar / construir modos alternativos de decir, hacer y pensar que discutan esos mismos patrones de regulación. Los textos de mis estudiantes están ahí y son un documento de memoria de aquellas prácticas tan sencillas y a la vez tan (tan) complejas que hoy percibo como (en parte) inescrutables. ¿A qué me refiero? En una primera lectura rápida que hice hace algunos meses, observé que de los 250 participantes que entregaron sus trabajos, solamente 45 respondieron todas las preguntas y 205 fueron devueltas con la página casi en su totalidad en blanco. Me pregunto no sin cierta incomodidad ¿qué quiere decir ese silencio que me habla desde su no decir? A su vez, percibo una cadena de silencios: silencio docente (mío) al no explicar, silencio de ellos al no responder, otro silencio mío entre 2017 y 2021.

En el IV encuentro sincrónico del seminario mencionado en las primeras líneas, una colega señalaba la ausencia de explicación como un modo de pensar el vínculo pedagógico, específicamente en diálogo con *El maestro ignorante* de J. Rancière. Ella lo señalaba en relación con otra experiencia, pero a mí me gustaría que resuene en esa decisión de no explicar el sentido del cuento en clase. Pienso en el filósofo, en su manera de señalar los límites de la explicación y en la posibilidad de un proceso de aprendizaje, sin la necesidad de un profesor erudito. ¿Qué es el saber y cómo entender la transmisión, podríamos preguntarnos con Rancière y con Ernestina Liebau (2020)? ¿Para qué darle lugar a una explicación de un texto de ficción?

Pienso que la narración de la experiencia -el contar en sus múltiples

acepciones suponen una posibilidad de inaugurar una palabra que no busque la clarividencia de la explicación docente, que más bien suponga un poner un “rótulo al silencio”, como sugería en su estilo Barroco Sor Juana:

*Perdonad, Señora mía, la digresión que me arrebató la fuerza de la verdad; y si la he de confesar toda, también es buscar efugios para huir la dificultad de responder, y casi me he determinado a dejarlo al silencio; pero como éste es cosa negativa, aunque explica mucho con el énfasis de no explicar, es necesario ponerle algún breve rótulo para que se entienda lo que se pretende que el silencio diga; y si no, dirá nada el silencio, porque ése es su propio oficio: decir nada.* (“Carta Respuesta”, siglo XVII, destacados míos)

Esa creación o ese arte o esa posibilidad estarán en el hecho de jugar con las palabras, sabiendo que buscarán dibujar (para comprender) algunas formas del silencio. Por un lado, vuelvo a afirmar el valor de considerar el límite de la explicación y, por otro, me permito avanzar con una nueva conjetura (que dialoga con la del apartado I): hay un ruido comunicativo entre la lectura del cuento y el poder concretar un ejercicio de “comprensión lectora”. Pienso que ese “ruido” (que se evidencia paradójicamente en un “silencio recurrente”) no habla de falta de comprensión lingüística, habla de otras cosas, por ejemplo, puede (quizás) hablar de la vigencia de una memoria cultural occidental-centrada que sigue operando en mi provincia, en general, y en las instituciones/imaginarios educativos de manera particular.

El silencio, el no responder, puede pensarse también como una forma de responder más ambigua que la identificación con el antagonista. ¿Por qué muchos no contestaron la consigna? ¿Es una especie de “derecho a no decir” el que han ejercido? Se me ocurre, además, pensar que los estudiantes de este IFD ubicado en el centro suelen proceder de distintos barrios de la ciudad. ¿Qué perciben de su identi-

dad, de sus vecinos y de su propia proyección como docentes? ¿Qué vueltas del sentido literario / social eligieron silenciar? ¿La pregunta sobre “el sentido”, los interpeló de algún modo singular? ¿Dudaron y por eso prefirieron callar? ¿Por qué no hubo expresión de dudas en la primera “puesta en común” oral? ¿Qué tramas se jugaron en esa experiencia de lecturas y qué es posible empezar a dilucidar?

### **III. Tres anécdotas en diálogo a modo de cierre**

En el año 2003 hice mis prácticas del Profesorado en Letras (UNC) en un instituto con cierto prestigio en la ciudad de Córdoba. Me tocó desarrollar la unidad “Historia de la Lengua”. El período que me asignaron fue desde 1492 hasta el presente, con lo cual pude hacer una propuesta a lo largo de distintos momentos históricos, vinculados a procesos de bilingüismos, rol de los traductores coloniales, fronteras culturales pasadas y presentes, etc. La unidad anterior había sido “argumentación”. Decidí vincular ambas para la evaluación y les pedí una argumentación sobre el sentido del arribo de Colón. Solamente un estudiante organizó un texto a favor de los españoles y la riqueza de la lengua que hemos recibido, los demás, tomaron posición criticando la invasión. Luego de esa experiencia iniciática de las prácticas, estando en un contexto distendido y de diálogo en la misma institución y curso, uno de los estudiantes (que no había hecho la argumentación a favor de los españoles en América) enunció esa frase que quedó grabada a fuego en mi memoria (y que recién en este relato me permito escribir como epígrafe): “Todo bien con lo que usted dice profe, pero menos mal que llegó Colón, sino seríamos todos indios”. Hoy pienso: el estudiante me había dicho lo que yo quería escuchar y luego, con ese desparpajo maravilloso de los adolescentes, había dado una opinión más genuina. Al mismo tiempo, al darme su comentario también estaba llamando la atención en torno a un silencio que había estado latente todo el tiempo y que no había podido escuchar. ¿Qué memorias “políticamente incorrectas” encarnamos como sociedad y cuáles -los docentes- estamos dispuestos a escuchar?

Dos anécdotas más, contadas muy sintéticamente en contexto de formación docente. El primero de ellos sucedió en el IFD céntrico foco de interés en este relato. Una estudiante de barrio Alto Alberdi, población con un número significativo de migrantes de Perú, luego de varios relatos autobiográficos y salidas a eventos cuenta, entre llantos, que su lengua materna es el quechua y que aprender a escribir en español fue una experiencia de violencias de diversa índole.

Última anécdota. Refiero a aquella en la que no quise hacer foco. Una pareja estudia el profesorado de Lengua y Literatura en Villa el Libertador. Mientras desarrollábamos clases en torno a la novela del siglo XIX *Aves sin nido*, hablamos del uso de Glosarios. Luego de cierto tiempo, marcado por varios silencios áulicos, contaron que eran originarios de Perú, quechua-hablantes en el ámbito familiar. Estaban en 3er año y recién empezaron a pensar que ser bilingües implicaba un enorme caudal de saber.

Y para concluir este contar, algunas preguntas que espero abran nuevos derroteros: ¿qué Córdoba puedo identificar en Córdoba, a partir de este relato?, ¿qué voces y silencios aún no consigo escuchar? ¿Qué sentidos me faltan y quiero dilucidar? ¿Qué conjeturas aún no logro explicitar? Pienso en la relación experiencia / práctica y en la palabra como punto de equilibrio inestable, móvil, inacabado, que avanza (¿avanza?) entre el decir/desdecir. Observo la imposibilidad de que el rótulo (de Sor Juana) complete la totalidad del silencio. En todo caso, como en los dibujos de los pentagramas, quizás es momento de ver qué formas del silencio son las que elijo para pensar una experiencia que ramifica en otras. Y considerar (contar) también qué notas (¿verbales, musicales?) escoger para ubicar/construir una melodía no única ni verdadera, pero sí posible, singular y en diálogo con una comunidad que busca hacer de la experiencia una forma de saber.



## Te convido a futuro

Lidia Yolanda Masman

*“La realidad cambió, los estudiantes y nosotros también  
somos otros y el conocimiento que enseñamos muta.”*

Mariana Maggio 2018

Corría el año 2020 y de la mano de una pandemia llegó una invitación anticipada, del futuro, esta invitación no solo traía futuro, por lo que viviríamos en relación a lo tecnológico, sino también a la búsqueda de soluciones de forma colectiva.

Sin embargo, esta invitación a futuro había aparecido en mi infancia también. Era el año 1980 en una escuela rural, un jardín de infantes que funcionaba en la cocina de una hermosa escuela. Allí entre el olor al chocolate caliente, las tortas caseras compartí aquella experiencia de una gran mesa ovalada donde comenzaba a vivir en comunidad a través de las propuestas de la docente. Esta primera experiencia de comunidad tuvo desafíos, algunos compañeros extrañaban su casa, su mamá, su espacio seguro. En el jardín había una serie de juegos en el patio, colores, muchas texturas y cuentos; esos elementos preparados para que socialicemos, para que nos conociéramos, para que aprendiéramos. En ese momento el jardín de infantes fue para mí, esa gran puerta que invita a futuro, a lo novedoso, a comenzar a transitar junto con otros.

Avanzamos y las invitaciones de futuro van tomando otras formas, tiempos y compromisos. En la construcción personal cobra relevancia la mirada de un otro, de unos otros que nos acompañan en distintos momentos. Aquellos con los que nos identificamos en sueños a vivir, en ideas a compartir, en momentos de la vida en los que estamos juntos.

Aquí me quiero detener pues veníamos hablando de un tipo de escenario que al menos para mí era el conocido, la zona de confort, la presencialidad. Llega una invitación a futuro de la mano de una pandemia y de pronto reconstruir las formas de comunidad y de redes fue una necesidad inminente. Y fue esta invitación una de las más intrigante, es que ¿podríamos armar un escenario de vida escolar y de encuentro con el otro-otra? ¿Sería capaz esta trama de redes colectivas resistir y recrearse? ¿Sería una posibilidad de invitación a futuro?

### **Una de las experiencias transitadas**

La propuesta empezó como con un gran abrazo virtual. Era esa invitación “ese te convido” que me encanta de la canción de Silvio Rodríguez. Y como la mayoría de las veces pasa cuando alguien te dice esa frase, o al menos a mí me pasa, me da la sensación de que me están invitando a probar algo rico de comer ¿Les ha pasado? Así fue que de pronto estábamos todos esos creyentes de futuro, pedagogos que enseñamos Pedagogía juntos diseñando propuestas para y desde la virtualidad.

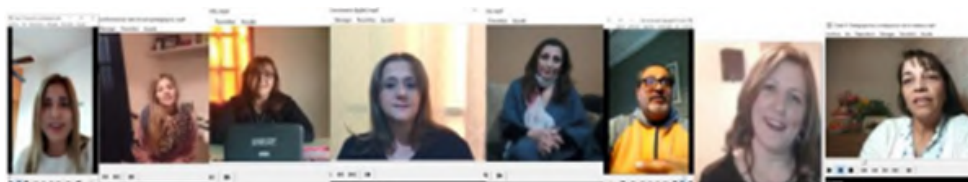


Figure 1- Imagen de los profesores de Pedagogía 2020: Gatto, Ana; Barriounuevo, Cintia; Andrés, Sandra; Gatto, María Elena, Tagarot, Verónica; Moretti, Alfredo; Galetto, Susana y Masman, Yolanda

Nuestras convicciones fueron puestas a prueba para llevar a delante el encuentro donde construir comunidad de aprendizaje. Ese sentimiento era tan fuerte que la mayoría de nosotros nos conocíamos de saludarnos nada más, y en algún momento estábamos ya compar-

tiendo juntos grupos de Whatsapp, Drive, Videollamadas que luego se transformaron en Videoconferencias porque descubrimos que allí podíamos entrar todos.

Y la verdad que quisiera que se quedaran con esta idea de Profesores superhéroes, pero también es parte de la realidad que hubo momentos difíciles, en los que nos preguntábamos: con esta clase ¿Podremos llegar a todos los estudiantes? Volvamos a pensarla, hay que cambiar la actividad, coloquemos un video al comienzo, cerremos con un encuentro por videoconferencia, ¿y si no pueden entrar todos? Grabémosla y la compartimos por el aula... Así fuimos habitando estos ya conocidos espacios sociales que ahora eran el espacio de nuestra clase. Nuestros estudiantes no nos vieron navegando solos, sino que nos encontraron en las aulas virtuales juntos. Como formadores de formadores enseñamos con nuestras propias prácticas docentes, las que pudimos reinventar juntos, como dice Valeria Sardi “la escritura de las prácticas se vincula con la construcción de una mirada didáctica, de un discurso poético y de la identidad docente” (Sardi, 2017, pág. 1). Esta identidad que sigue esperando el encuentro de la presencialidad, mientras recorre las venas de la red virtual.

La experiencia vivida me recordó a las palabras de Mariana Maggio en su libro “Reinventar la clase en la universidad” como un himno anticipado de este tiempo *“Ya no haremos lo mismo que hemos hecho, aunque nos haya gustado mucho. El centro de la cuestión: el diseño colectivo de las propuestas de enseñanza... Seamos autores como colectivo. Hagamos también una práctica de la enseñanza con otros... porque la enseñanza, aunque a veces se olvide, es una actividad social.”* (Maggio, 2018, pág.172)

Habíamos recibido una invitación adelantada de un futuro que veíamos lejano y como cuando te convidan un plato que nunca has probado... intentas encontrar el parecido en sus sabores y, en realidad,

no se parecía a nada. Simplemente el recordar que en las distintas realidades que el futuro trae el seguir adelante, el encontrar el sentido, el buscar en nuestro interior o salir al encuentro pueden ser las claves de la vida y puede ser como dice Silvio Rodríguez una invitación “Te convido a creerme cuando digo futuro” porque cuando creemos de alguna manera lo hacemos presente y posible.

¿Será esta experiencia vivida, la oportunidad donde el diseño de las nuevas formas de encuentros pedagógicos, que desarrollamos durante este año, nos permita identificar topias, buscar nuevas identidades que resignifiquen el saber práctico y colectivo en cualquier escenario?

## **Documentando experiências pedagógicas do ensino de língua portuguesa no cotidiano escolar**

Fabrcio Oliveira da Silva

O movimento inicial dessa escrita me provocou a pensar sobre a grande questao que me move na docencia. Ser professor no foi uma escolha muito facil em minha vida, embora sempre tenha ocupado o lugar de certeza e conviccao. Sou professor por escolha e por vontade propria de querer fazer o que gosto e o que me enche de alegria e satisfacao. A relacao com os varios estudantes que tive ao longo da vida, me provocou sensacoes de muito crescimento intelectual, espiritual e sobretudo de crescimento humano. Foram situacoes, praticas e vivencias que se transformaram em grandes experiencias do ser educador. Cabe, ja aqui, esclarecer que a experiencia no significa, necessariamente, um saber aperfeiçoado da docencia, mas significa um saber que se constituiu pelos acontecimentos que me tocaram, que aconteceram comigo, que me moveram e me deslocaram a caminhos outros de reflexao e de (re)construcao do fazer pedagogico. Dito isso, tenho a conviccao de que chegar ate aqui no foi nada facil, mas foi fruto de muita motivacao pessoal e de vontade de superacao, recheada de leveza e de alegria.

Acredito que a formacao inicial foi uma determinante para a minha chegada na profissao docente, mas as experiencias logradas na docencia foram determinantes para a minha permanencia e crescimento na profissao de professor. Os varios desafios vividos me levaram a perceber que esse era um caminho possivel e viavel para tornar-me uma pessoa melhor e com condicoes de melhorar a vida do outro, neste caso, a dos meus alunos. Assim, ser professor se concretizou em minha historia de vida e de atuacao profissional pela possibilidade de manter-me em perene condicao de reflexao e de relacao com o outro.

Esse, portanto, foi o caminho que percorri para chegar a compreender como as práticas com a docência foram se insurgindo e gerando em mim experiências, que se tornam a cada dia elementos fundantes das ações que venho desenvolvendo no percurso profissional. Assim, a experiência é, mesmo, como diz Larrosa (2002) o que me acontece, o que me toca, o que me move a produzir saberes e práticas ancoradas nas ideias e fundamentos que desenvolvo para constituir-me docente.

No âmbito da docência, os diálogos com os estudantes tornaram-se cada vez mais possível, abrindo espaço e condições para a construção de conhecimentos, saberes e práticas que marcaram o meu modo de ser, e de alguma maneira, marcaram o modo de ser dos estudantes com quem convivi ao longo destes vinte anos de magistério que completo em minha vida. Foram construções de saberes e práticas educativas que marcaram o meu modo de ser, de viver e de pensar as estratégias para desenvolver a atuação docente, sobretudo no campo do ensino de língua.

Os diálogos com os estudantes foram sendo cada vez mais realísticos e trazendo para as aulas a necessidade do cotidiano de cada um deles. Foi necessário repensar muitas ações, sobretudo considerando as necessidades formativas dos estudantes. O contexto da escola, da sala, e sobretudo, o contexto de vida e necessidade do próprio estudante passaram a fazer mais sentidos nas minhas aulas e principalmente no planejamento de cada uma delas. Sou professor de língua portuguesa, por escolha da profissão, mas também porque sempre gostei de ler e de escrever e de estudar a língua portuguesa. Também, eu sempre achei muito chique falar bem e saber as questões gramaticais. Até então, eu pensava que ensinar português, significava ensinar gramática.

No contexto de minha atuação profissional, reconheço-me sujeito da/na ação formativa, pois que me faço e refaço nos percursos da docência, logo de minha própria caminhada na ação educacional. Ser e estar do/no mundo da docência implica uma motivação consciente

para perceber-me um professor culturalmente constituído pelas relações que estabeleço no mundo da docência e comigo mesmo. É deste lugar que inicio a escrita deste relato, inspirado na concepção de relações produzidas na minha história de vida, em particular e uma específica história de atuação profissional, a qual elejo para partilhar com os colegas.

Isso posto, digo que muitas experiências atravessam a minha história na profissão docente, constituindo-me enquanto sujeito da própria experiência, condição que me torna, a cada dia, alguém que se afeta pela constante motivação e movimentação do ser estudante, professor e pesquisador, vivendo a expectativa de entender a si mesmo e aos outros com quem estabeleço relações na minha profissão. Assim, meu processo identitário e de aprendizagem experiencial está em contínua ebulição, fazendo-se e refazendo-se nas/pelas experiências cotidianas de ser docente na multiplicidade de ações e situações que produzem em mim mesmo a consciência de ser o sujeito de minha própria história de formação e de atuação profissão, história que é marcada, sobretudo pela relação com o outro.

Em minha travessia pela docência, encontrei várias situações, vivências e experiências que me fizeram por em constante atividade a reflexão sobre mim, e sobretudo, a respeito do estudante e do que as minhas ações pedagógicas no âmbito da sala de aula provocariam nele. Nem sempre foi assim, reconheço, mas foi sobre uma experiência, em particular, que percebi que o impacto aconteceu em via contrária, pois foi uma ação específica, dentre tantas que já me aconteceram na docência, provocada por um estudante que impactou em mim de modo a provocar significativas mudanças na forma como eu via, entendia e ensinava língua portuguesa na escola básica. Neste contexto, demarcando a tessitura de uma prática que me possibilitou muitas reflexões e ponderações, elejo uma experiência vivida por mim no ano de dois

mil e dois numa escola da rede municipal de São Paulo, na qual eu era professor efetivo de língua portuguesa, com atuação na Educação de Jovens e Adultos. Este foi o meu primeiro ano na escola, recém concursado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, na condição de professor titular, que conforme a carreira docente à época, era o nível mais elevado de categoria salarial. Só por isso, eu já me sentia o todo poderoso da escola. Somava-se a isso, a minha empáfia de se sentir o grande professor de língua materna, por estar fazendo mestrado no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo - USP. Na escola intitulada EMEF Jardim Vila Nova, eu trabalhava com três turmas de EJA, do Eixo II. Eram turmas compostas por alunos que cursavam, a antiga 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Em sua maioria adultos e os mais novos com a idade mínima de dezoito anos.

Era meado do mês de abril, quando eu tomei posse na escola e vou a minha primeira aula na turma 02 da 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries da EJA. Era um grupo composto com mais ou menos vinte e cinco estudantes, em sua maioria senhoras, e alguns senhores também, que trabalhavam como domésticas, pedreiros, pintores, carpinteiros, etc, e uns jovens que vendiam doces nos ônibus e metrô da cidade. Naquele fatídico dia, a minha primeira aula na escola começou as sete da noite e seriam duas aulas geminadas, com duração de quarenta minutos cada. Pois bem, eu todo cheio das teorias linguísticas, e sem conhecer qual o perfil da turma, preparei uma aula sobre conjunções. Assim, montei todo o esquema para apresentar aos estudantes o conceito, classificação e as caracterizações das conjunções coordenativas, utilizando, como exemplo, os textos clássicos das literaturas brasileira e portuguesa.

Início a aula, dando boa noite, falando meu nome, dizendo quem eu sou e despejando nos estudantes a minha condição formativa, sobretudo de ser mestrando da maior universidade do país. Me sentia o grande professor naquela escola, que por característica, era



feita com material de zinco. Era uma escola que se situava na zona leste da capital, no interior de uma ocupação que fica em Itaquera. Até então eu não conhecia nada da comunidade e nem daquela escola que eu achava feia demais, pois era um contêiner, armado com telhados de zinco que fazia um barulho infernal quando chovia e um calor mortal quando o sol esquentava. Esse tipo de escola foi produzido pela prefeitura de São Paulo em comunidades carentes e eram conhecidas como as famosas escolas de lata da gestão do ex-prefeito Celso Pita.

Logo após os ritos iniciais da aula, volto para o quadro negro e começo a escrever pontos da aula. Vou priorizando os textos clássicos, cultos, a norma padrão a gramática normativa como elemento fundante da boa aula de português. Neste interim, tanto falo, quanto escrevo frases complexas, esdrúxulas, falando sobre o que eram as conjunções aditivas, adversativas, conclusivas, alternativas e as explicativas. Esforçava-me para dar os exemplos mais difíceis, como modo de mostrar a minha “sapiência” para aqueles estudantes, que não falavam nada e se mantinham em completo silêncio. Talvez, eles tivessem diante de um alienígena, de algum ET que não era mesmo do mundo deles. E de fato, eles estavam sim. Até que um jovem, de dezenove anos, morador da comunidade, vendedor de doces no metrô, indignado com aquela situação vexatória para ele e para os colegas, levanta-se no meio da sala, no exato momento em que me viro para eles para perguntar se estavam entendendo o que eu explicava, e diz em algo e bom tom:

Fessor, cê é maluco mê irmão. Cê tá tirano nós aqui véi. Chega aí todo falano esses negócio qui agente nun intendi nada, com essa cara de retardado, todo quero se mostrar prá nós aqui, com essa conversa imbolada de cunjunção de diversativa, de aditiva. Ninguém quer saber sesse bagui aqui não, véi. Pare de falar esse negócio aqui, pois a treta vai ficar feia pro seu lado viu. Eu aqui quero sabê como

vou ficar bom da guinorréia que tá me doendo e cê vem encher o saco com essa coisa aí qui ninguém tá entendendo não. Pô pará, que nós num vai ficar aqui ôvindo essas bestages não véi. [...] (Estudante, relato oral, 2002)

Enquanto o estudante falava, todos os outros acenavam em aprovação a ele, confirmando estarem do seu lado, reprovando toda a minha aula, e o meu trabalho educativo ali. Naquele momento, me senti um rato, um pequeno inseto, que merecia mesmo ser esmagado. O tempo em que o estudante ficou me falando tudo aquilo foi o tempo de infinita magnitude, pois parecia que ele falava por mil anos, o tempo não passava, e a angústia me invadia o peito. Passava um mundo de coisas em minha cabeça e eu não sabia o que fazer. Aí, me veio uma coisa em mente, que em toda a minha formação eu não tinha aprendido, mas naqueles segundos eu aprendi. Me encorajei, olhei fundo no olho do estudante, e disse a ele:

Mano, cê é loco, cê num entendeu a bagaça aqui não?!?! Mano se liga na parada, aqui, o bagueio é firmeza. Vê só maluco. Essa treta aqui é para tu aprender a ligar as paradas, entende?, pra tu explicar o negócio véi. Pra tu sabê também que tu pode concluir, mê irmão, tuas idea. Vê só como é simples a parada aqui. Spia como tu faz (...)

Na verdade, eu não sabia o que fazer naquele momento e precisava mesmo encontrar uma estratégia para sair daquela situação constrangedora de não saber o que falar para que ele entendesse o papel de um professor de língua portuguesa. Assim sendo, o que me ocorreu foi tentar mapear todas as palavras que ele falava enquanto colocava em xeque a minha prática pedagógica de transmitir os conhecimentos gramaticais sobre conjunção. Dito e feito, observei a oralidade, as expressões, a empostação de voz, a entonação, o ritmo e a tessitura das palavras que ele usava e tentei usar a mesma linguagem com ele,

garantindo que eu pudesse me comunicar efetivamente e ganhar dele confiança. No ímpeto de continuar garantindo uma comunicação em mesmo tom linguístico, viro para o quadro, apago rapidamente o que estava registrado e volto a escrever e a falar exemplos assim:

Estou com guinorréia mas vou achar uma cura. Eu tenho guinorréia porque não me cuidei com as mina. Ou eu trato minha guinorréia ou vou ficar doente. Eu tretei com as mina sem usar camisinha por isso estou com guinorréia [...] Mano. Cê não entendeu, mano!?, o negócio é pra tu saber como arrumar as frase aqui. Mano. Tu tem que saber que tu pode ligar uma ideia a outra, juntar o negócio, como um mais um é dois. Tu pode botar o negócio diferente, os contrário, se ligou? Assim tu vai as vezes dizê qui tu tretou com a mina, qui tu se cuidô, mas que tu mesmo assim pegô guinorréia mano. [...]

E assim eu continuei a trazer exemplos, a mostrar como as conjunções estão na base da produção de frases que eles usam no dia a dia deles. Nesse momento, a turma caiu na risada e alguns estudantes ficaram dizendo que: “ó só o baiano tirado, óia, fala qui nem nóis. Aí sim, fessô, agora dô valô, agora o bagueio tá na linha [...]” E começaram a me perguntar sobre isso, a querer que eu ajudasse a montar frases para colocarem em placas que usavam no serviço em oficinas. As meninas queriam aprender a usar isso num bilhete, para mostrarem as patroas que sabiam usar bem as ideias.

A partir desse momento, senti que rasguei toda a minha formação e passei a trabalhar na perspectiva dialógica com os estudantes, Todo o estudo sobre variação linguística tinha ido por terra, pois o que me salvou naquele momento foi a sagacidade de aprender rapidamente, enquanto eu era atacado, a usar a mesma língua do sujeito e a me inserir na realidade dele. A partir daí, passei a ser o queridinho da turma. Eles faziam tudo que eu propunha e eu passei a ensinar leitura

e escrita, considerando potencializar a necessidade de comunicação efetiva dos estudantes, elegendo conteúdos gramaticais e linguísticos a partir do uso que faziam em seu dia-a-dia, bem como de algumas dificuldades que eles revelavam. Continuei ensinando língua portuguesa, mas numa perspectiva que se produzia no cotidiano escolar, no chão da sala de aula, no que me tocava e me movia a ensinar algo que fosse produtivo para eles e daí então mostrar a norma padrão e o lugar dela na vida dos estudantes.

A experiência da prática me levou a considerar a contribuição de Paulo Freire para entender que ensinar não é transmitir conhecimento, mas poder mobilizar o outro para aprender. Intuitivamente eu acabei por desenvolver ações educativas que se aproximavam daquilo que Freire defendia no tocante aos saberes da docência. O cotidiano da escola e a realidade dos meus alunos passaram a ser a minha maior faculdade, a maior lição de vida para que eu pudesse repensar as questões centrais do ensino de língua materna a partir do contexto de uso e de necessidade reflexiva para que o ensino pudesse ter um sentido na vida dos estudantes. Aprendi, com essa experiência, que muitas lições que estão presentes nos referenciais sobre o ensino de português na escola deviam nascer das aprendizagens experienciais na interação com os estudantes.

De algum modo, a frustração da prática tradicional para o ensino de conjunções transformou-se em uma experiência que emergiu da condição reflexiva que obtive no transcurso da aula para desenvolver novos saberes sobre o ensino de gramática na escola. Isso significa, para mim, perceber que a prática docente não se encerra em si mesma, quando sobre ela ocorre algo que nos toca, que nos move e que nos transforma pela reflexão que somos obrigados a fazer, por estarmos inseridos no ambiente de aprendizagem responsável pela produção da própria prática, que ao se constituir por uma base dialógica, abre

espaço para a produção de saberes que vão se delineando pela política de conhecimento que se instaura no professor a partir das reflexões que se produzem ciclicamente neste movimento

Com essa experiência, passei a repensar meu papel enquanto professor de língua materna, e passei a considerar a necessidade de ouvir os estudantes, conquistá-los primeiro e, só então, produzir algo que fosse significativo para a realidade de cada um. Ao revistar essa prática, percebo que ela deu espaço para que as aprendizagens sobre o ensino de língua, ancorado nas necessidades comunicativas dos estudantes, se efetivasse como uma política válida para mim mesmo a respeito do papel do professor de língua portuguesa. Assim, o ensinar se desloca da ideia de mera transmissão de conhecimento para gerar possibilidade reflexiva com os estudantes, para pensar o papel das conjunções no contexto da produção das enunciações, das produções discursivas que transcendem um registro formal linguístico. Pensar por este viés implica em reconhecer que a docência vai se constituindo para além das formações que realizamos nos cursos e na produção de conhecimentos na universidade. Ela de fato se constitui no movimento experiencial do chão da escola, a partir das “acontecências” e das emergências que são tecidas na relação com os estudantes, sobretudo nas necessidades educativas que essa relação vai gerando.

De algum modo, a minha prática, inicialmente não exitosa, torna-se o ponto de reflexão para que eu entenda, de fato o que já dizia Freire (1997) ao considerar que ensinar não é transferir conhecimento. Eu não tinha como, no contexto das realidades educacionais daquela turma, transferir qualquer conhecimento sobre conjunções, ou sobre qualquer outro conteúdo, se de fato eu não estivesse disposto a mobilizar os estudantes a produzirem conhecimento considerando os seus contextos próprios de vida e de escolarização. Foram os estudantes que me ensinaram, durante uma aula, a respeitar o que Bortoni-Ricardo

(2005) defende sobre a necessidade de trabalharmos na perspectiva da variação linguística, considerando, sobretudo, a necessidade e o modo como os professores trabalham com as variações da língua em sala de aula.

Além disso, a aula que os estudantes me deram significou (re) pensar o meu posicionamento educativo frente aos objetivos do ensino que eu, a mim mesmo me apresentava, mas que pouco entendia. Ser tocado pela experiência, gerou em mim a condição de ser tocado pela acontecência da prática que eu desenvolvia para gerar novos saberes e novas formas de lidar com as questões didático-metodológicas, produzindo estratégias sobre o processo de ensino, com vistas a garantir a aprendizagem pela relação com o outro e a partir da necessidade do próprio estudante.

A sala de aula, lócus privilegiado da produção de práticas pedagógicas, tornou-se palco da produção de práticas educativas, que, no contexto da situação nesse texto relatada, transcendem a paradigmas conteudistas do ensino de língua pelo viés tradicional. As práticas educativas se insurgiram como movimentos dialógicos e reflexivos na relação com os estudantes, considerando os acontecimentos que tocaram os estudantes, como a mim também, gerando a experiência educativa, como algo que acontece com alguém de modo singular, que o modifica e que o transforma. É nestas travessias que as políticas de conhecimento vão se tecendo pelas acontecências da sala de aula, do cotidiano escolar e da reflexão que se produz no céu da docência e no chão da sala de aula.

Ao documentar narrativamente uma de minhas experiências na docência de ensino de língua portuguesa, percebo que o próprio momento e movimento de escrita do relato foi me provocando reflexões sobre esse fazer, ancorado numa perspectiva de docência que se

insurge na ação, provocação, reflexão e em nova ação. Esse ciclo valida o processo de que a aprendizagem da docência se efetiva, também, no cotidiano da profissão, gerando novos saberes e práticas. Ademais, o movimento de documentar a experiência, que passa por sucessivas escritas e reescritas, até se chegar à ideia de que uma prática gera uma experiência, produz saber que se legitima na tessitura reflexiva proporcionada pelo ato de narrar.

Nessa direção, o ensino de gramática, que eu realizava até então, foi ressignificado pelo tensionamento que o estudante provocou ao manifestar suas reais necessidades educativas diante de uma situação que ele estava vivenciando. Não se tratou de produzir uma reflexão do ensino a partir de situações singulares e particulares do estudante. Na verdade, a partir da provocação que ele faz, e da manifestação linguística de uma variedade de que ele fazia uso, encontrei estratégias dialógicas para produzir sentido para o ensino que eu fazia, não só para um estudante em particular, como para todos os demais. Isso gerou, tanto para mim, como para os estudantes, aprendizagens experienciais. No meu caso, no que tange ao ensino de conjunções, no deles, da necessidade de estudar a linguagem a partir de uma funcionalidade ressignificada pelas tensionamentos do próprio cotidiano em que cada estudante vivia.

Documentar a experiência possibilitou, ainda, compreender que uma prática e uma experiência são coisas diferentes. Enquanto a prática está voltada para a operacionalização de um saber, a experiência revela a produção do próprio saber, pelos acontecimentos que tocam o sujeito que produz experiência. Nessa lógica, de uma prática chega-se à experiência. Isso é possível quando a prática possibilita abertura para produção de tensionamentos e reflexões que o professor desenvolve ao realizar o próprio fazer docente.

Trata-se, portanto, de compreender que uma experiência não gera um saber acumulado pelo tempo de trabalho ou, ainda, por desenvolver uma prática muitas vezes. Mas por ser tocado pelas singularidades e tessituras da prática, que deslocam o sujeito para pensar outras possibilidades do seu fazer, gerando disposição para tornar sua ação educativa uma política de conhecimento para si, bem como para outros, razão pela qual a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas favoreceu, no caso do relato em tela, a possibilidade de documentar uma prática particular de ensino, que gerou uma aprendizagem experiencial da docência, não lograda, no contexto evidenciado, nas travessias formativas pelas quais passei ao longo da formação acadêmica. O jeito peculiar de ensinar conjunções, a tessitura do trato com os estudantes e a necessidade de tornar a aprendizagem significativa foram produzidos nas acontecimentos da profissão docente, logo no cotidiano escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. 2002, n.19, pp.20-28.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2005). “Nós chegamos na escola, e agora?”, Sociolinguística & Educação. São Paulo, Parábola Editorial. p. 15-61.
- Freire, Paulo (1997). Pedagogia da autonomia. São Paulo, Editora Paz e Terra.



## **Encuentros y desencuentros con la diversidad, en la educación superior, en México**

Alicia Estela Pereda Alfonso

Hace unos años, me invitaron a impartir un seminario sobre Metodología de la investigación cualitativa, centrada en el análisis e interpretación de los conocimientos construidos por las y los estudiantes durante el trabajo de campo. Por tratarse de un seminario de posgrado, ubicado en un semestre avanzado del Plan de estudios, y en una institución de cierto prestigio y renombre en el ámbito académico, esperaba encontrar un grupo interesado y bien dispuesto para trabajar. Aunado a lo anterior, el tema del seminario me resultaba apasionante y como planeaba adoptar la modalidad de un taller, pensé que sería una experiencia enriquecedora para todas las personas participantes. Sin embargo, desde la primera sesión, el grupo me recibió con muestras abiertas de indisciplina, así como expresiones de violencia verbal que me desconcertaron. En primer lugar, porque yo no pertenecía a la planta académica de la institución, razón por la cual, no habíamos tenido ninguna oportunidad de interactuar previamente. En segundo lugar, porque nunca había experimentado comportamientos semejantes en un seminario de posgrado. No entendía qué pasaba y los incidentes de la clase ocuparon mis pensamientos durante toda la semana.

A la siguiente sesión se reiteraron los comportamientos agresivos, aunque pude observar que las líderes eran dos estudiantes mujeres de distintas nacionalidades, quienes mantuvieron una actitud hostil durante toda la clase, ante la mirada pasiva o indiferente del resto del grupo. Mi preocupación, angustia, disgusto e inquietud iban en aumento. Pensamientos encontrados ocupaban mis tiempos libres cuando regresaba, una y otra vez sobre la situación que estaba viviendo:

“no doy el ancho”, es decir, no estoy a la altura de las expectativas académicas de estas estudiantes; “no me merecen, no saben la profesora que se pierden”; “voy a renunciar, no tengo por qué soportar esos comportamientos de personas adultas que actúan como niñas malcriadas”.

Sin embargo, en ese momento estaba realizando una investigación sobre disciplina/indisciplina y violencia escolar y me decía a mí misma que salir huyendo sería una contradicción muy grande de mi parte: ¿con qué autoridad abordaría esos temas si echaba a correr ante el primer contratiempo fuerte? En mi cabeza sonaba una vocecita: “Esto es lo que viven cotidianamente muchos docentes en sus aulas, pues, ¿no que te interesaba esta problemática?, ¿acaso no eres investigadora educativa? Si logras resolver esta situación tendrías una comprensión mucho más profunda del problema y, a la vez, una experiencia de primera mano. Además, esta situación es bastante novedosa, ¿indisciplina y violencia en educación superior? Suena muy extraño”.

Con la resolución de estudiar el problema, decidí que mi experiencia sería “el caso”, habilité un archivo Word como diario de campo y registré algunas preguntas: ¿Por qué razón, un grupo de estudiantes de posgrado, en una institución prestigiosa, se comportaba de manera agresiva y violenta?, ¿cómo puede ser que un grupo de estudiantes, con títulos de Licenciatura y trayectorias laborales o profesionales previas al ingreso al posgrado, se comporten de este modo?, ¿qué veían en mí, qué les representaba en mi rol docente, como para que tuvieran esos comportamientos?, ¿cómo afrontar el sufrimiento que me causaba ese comportamiento grupal?, ¿qué estrategias podía poner en acción para detener estas situaciones de indisciplina y violencia, más allá de las que seguramente establecía el Reglamento?

La decisión de investigar la situación grupal, así como la coexistencia de la maestra frente al grupo y la investigadora que trataba

de captar desde los sucesos más notorios hasta los más sutiles, fue una determinación salvadora. Por un lado, dejé de experimentar las agresiones como ataques personales, por el contrario, eran situaciones valiosas que permitían engrosar mi diario de campo con la descripción de gestos, comentarios, diálogos, silencios e intercambios entre quienes participábamos en el seminario. Y esto me permitió ampliar la mirada. Así, al final de la tercera sesión busqué al Coordinador del Programa de formación, quien me había invitado a impartir el seminario. Decidimos almorzar juntos y aproveché para preguntarle sobre el grupo. Me miró un poco compungido y comentó: “Son un poco difíciles, ¿verdad?” Y a continuación, me platicó que al final del semestre anterior, la junta de maestros había dado de baja a una estudiante porque no alcanzó el promedio general requerido para continuar en el posgrado. Como esta joven gozaba de reconocimiento en el grupo de estudiantes y en varias ocasiones había interpelado a distintos maestros por desacuerdos en lo académico, el grupo en general y, en particular las amigas más cercanas, estaban en un proceso de abierta confrontación “con quien se les pongan por delante”. Aunado a lo anterior, la alumna había interpuesto un recurso para que se revisara la decisión y el proceso no había concluido.

Esta información fue la primera pieza del rompecabezas que comencé a armar cuando detuve la atención en cada una de las personas que participábamos en el grupo: éramos 9 integrantes provenientes de 5 países distintos de la región latinoamericana y una estudiante europea. Seis nacionalidades diferentes que implicaban experiencias biográficas y trayectorias escolares diversas, maneras muy distintas de concebir y experimentar la relación pedagógica, el aprendizaje, los vínculos con el conocimiento. Incluso, comencé a observar distintas formas de moverse, gestualidades diferentes, formas de expresión, capacidades de escucha y de atención distintas e, incluso, hasta sentidos del humor, formas de expresar enojos, desacuerdos y disgustos en

los que no siempre nos comprendíamos de primera intención. Aunado a lo anterior, en la institución no se percibía el más mínimo esbozo de una perspectiva intercultural, por el contrario, la diversidad con toda su potencia y sus desafíos era invisible.

Lentamente perdí el miedo y comencé a desprenderme del diario de campo que había funcionado como una especie de escudo protector por medio del cual, la investigadora resguardaba a la maestra. Comencé a sentirme a gusto, las sesiones fluían. Trabajaba con todo el grupo, pero también de manera individual con quienes solicitaban asesorías fuera de clase. Y no eran pocas. Lentamente habíamos comenzado a confiar entre nosotras. Las invité a mi universidad porque deseaba mostrarles un rostro distinto de la vida académica, no la institución de excelencia con muchos recursos donde ellas estudiaban, sino la que trabaja con docentes en servicio que hacen la educación con su práctica cotidiana. Algunas vinieron a visitarme, otra me pidió de asistir a un seminario que impartía en mi propia universidad. Y con las alumnas más afectadas por la situación de su compañera -quien finalmente perdió el recurso- nunca logramos bajar totalmente la guardia, pero entre todas pudimos convivir y formar un grupo de trabajo.

Desde aquel entonces y hasta el presente, he narrado esta experiencia a los distintos grupos de estudiantes con quienes trabajo. ¿Para qué? Para cuestionar la brecha, aparentemente insalvable, entre quienes hacen la educación y quienes reflexionan sobre ella. Y ¿por qué hago esto? Porque pienso que la educación sólo puede lograr esos grandísimos fines, metas, propósitos, objetivos que nos llegan desde todas partes, cuando nacen “desde el pie”, como dice la canción. Y para que nazca desde el pie, al menos en educación, las y los docentes debemos tomar la palabra, hablar en primera persona, compartirnos nuestras experiencias, en lugar de ser hablados e interpretados por los demás.

Cuando en las clases dramatizo ese torbellino de pensamientos que me atraparon después de los primeros encuentros (o desencuentros) en el seminario: “no doy el ancho”, “no me merecen”, “por qué a mí, qué les hice”, “voy a renunciar”, se ríen mucho. Y entonces aprovecho para señalar la diferencia entre dejarnos llevar por el sentido común, los prejuicios, la ira, el orgullo, el miedo, la inseguridad o la soberbia. Y, en cambio, permitir que asome la investigadora, la que se asombra y desea comprender, la que pone en juego sus saberes y experiencias en diálogo con los demás, los de carne y hueso, pero también las teorías y hallazgos no sólo del campo educativo sino de otros campos en los que podemos nutrirnos y abreviar.

Siempre he pensado que esta experiencia valió mucho la pena. No sólo me enseñó sobre mí, como docente; también me permitió cuestionar esa idea paternalista y etnocéntrica que exalta la diversidad sociocultural como un potencial para el enriquecimiento de todos, especialmente de nosotros, los que no somos diversos. Hoy me sonrió con un poco de pena cuando recuerdo tanta explosión de emociones e inseguridades ante lo inesperado que, en definitiva, me enseñó a disfrutar y sufrir el encuentro/desencuentro con la alteridad propia y de los demás.

## ¡Profe pará! ¡Estás hablando mucho!

Julieta Schenfeld

Durante mucho tiempo creí que para enseñar Historia solo necesitaba “tener el título”, manejar bien la disciplina y contar con un poco de experiencia. ¡Vaya ingenuidad y exceso de confianza en mis propias posibilidades! ¡Cómo si enseñar fuera una tarea sencilla! Era un tercer año del CBC, luego de una breve introducción a partir del análisis de una imagen inicié una explicación del proceso revolucionario de Mayo, ni más ni menos, con toda la complejidad que conlleva (tiempo, espacio, actores sociales, continuidades, rupturas, etc.). De pronto, una voz muy grave y agitada que se semejaba a un pedido de auxilio irrumpió la acción:

*“Profe, pará, estás hablando mucho y al menos yo pierdo el hilo, hasta que meten preso a Fernando VII entendí después ni idea. No se ofenda, sus clases siempre son súper claras y entretienen, pero hoy no, no sé qué le pasó”* Todavía no sé por qué, pero lo primero que se me ocurrió fue girar y escribir en el pizarrón “Estoy hablando mucho” (acto que generó sonrisas inusitadas y en cierto modo descomprimió el efímero clima de tensión que se había generado).

El silencio hizo su ronda. No pude decir ni hacer nada por unos minutos, supongo que buscaba en mi cabeza una forma de seguir adelante con esa clase y no la encontraba en la inmediatez. El grupo permaneció en absoluto silencio también.

*“Vamos, díganme qué más sienten en relación a eso, conversemos. No tengan vergüenza de decirme lo que sienten, eso también forma parte de una clase”* Fui registrando en el pizarrón todos y cada uno de los aportes de los y las estudiantes:

“Tampoco entendí nada, bah, algo sí pero solo el principio “(risas)  
 “Todavía estoy pensando qué tiene que ver Napoleón con nosotros”  
 “Capaz puede hacer la explicación más corta”  
 “Usar palabras más sencillas”  
 “Usemos mapas como en la clase pasada para ubicarnos mejor”  
 “Darnos más ejemplos”  
 “Ir parando así nosotros vamos preguntando”  
 “A mí me re-sirven las explicaciones pero capaz no con tanta información junta”

Fuimos debatiendo cada una de sus apreciaciones y poniéndolas en contexto. Luego de escucharnos e intercambiar ideas, les y “me” propuse el desafío de re convertir aquella clase en algo más que una tediosa exposición de mi parte y los/las invité a pensar otras formas de enseñar el proceso revolucionario de Mayo imaginando que ellos eran yo. Dedicamos todo lo que quedaba de aquel módulo a tal consigna y me llevé sus aportaciones. Estas fueron de lo más variadas y creativas: desde crear una línea de tiempo interactiva del periodo 1810-1820 hasta realizar una simulación áulica con Napoleón Bonaparte, José Bonaparte y Fernando VII.

Al tiempo que leía sus sugerencias en la tranquilidad de mi casa y analizaba lo sucedido con cierto distanciamiento, comencé a repensar el sentido mismo de mi práctica. Me volqué a releer la noción de estrategias metodológicas y recordé que Anijovich y Mora (2010) sostienen que las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos/as.

Los y las profesores/as programamos la enseñanza y tomamos numerosas decisiones en relación al qué, al cómo, al para qué queremos enseñar un determinado conjunto de saberes. ¿Qué había pasado

entonces? Quise abrir, a través de una práctica reflexiva, un camino hacia la comprensión de lo acaecido. La forma en que cada docente despliega su clase visualiza el modo en el que entiende a su campo disciplinar, pero la verdad es que tanto mi concepción de enseñanza como del conocimiento histórico nada tenían que ver con lo que había presentado en aquella clase. ¿Por qué tomé esa decisión entonces? ¿Dónde había quedado mi premisa de que la enseñanza de la Historia es una inmensa posibilidad de abrir múltiples puertas de entradas, como si fuera un laberinto infinito de palabras, imágenes, sitios, actores sociales, preguntas, inquietudes, desafíos? ¿Estaba a tiempo de sanear aquella situación? ¿Cómo?

Lo primero que advertí fue que los y las docentes siempre enseñamos en situación de restricción, no podemos negar que el tiempo es un limitante y muchas veces, como en esta oportunidad, recurrí a la exposición para “economizar” tiempo. Lamentablemente, aquella exposición estuvo centrada en mí y en ella predominó la comunicación unidireccional.

En ningún momento había intentado generar interés en los estudiantes ni monitorear sus comprensiones, pero de todo eso me di cuenta después de que aquel estudiante irrumpiera con su planteo.

En los próximos encuentros abordé el mismo proceso histórico tomando en cuenta las aportaciones de los y las estudiantes. Fue así como pude, en principio, reconvertir esa exposición magistral en una exposición significativa, dialogada, capaz de promover la construcción de aprendizajes, considerando sus conocimientos previos y sus competencias cognitivas y desplegar variadas estrategias metodológicas de enseñanza que hasta entonces no había considerado.

Transcurrida la mitad de la hora cátedra percibí un “cuchicheo” y risas cómplices.



— “Dale, decile vos”

— “No, vos mejor”

— ¿Qué pasa? Pregunté.

—Es que estamos leyendo la actividad y vemos que usted “nos cita” y nos parece increíble que aparezcamos ahí.

—Sí, además tuvo en cuenta todas las cosas que le dijimos aquella vez cuando no entendimos la explicación (risas)

—No se cree la dueña de la verdad y confió en nosotros.

—Me quedé con aquellas palabras: “confió en nosotros”. Tres palabras que desataron un sinfín de pensamientos. Entendí que no había sido tan malo después de todo aquella abrupta interrupción de la clase, más bien todo lo contrario, me enseñó, me interpeló. Tres palabras que reconfirmaron que enseñar es un acto de entrega, es un encuentro maravilloso con alguien, con el conocimiento, con pensamientos, es disfrute, apertura, deseo de estar ahí, pasión, es creatividad, es tomarse el tiempo para pensar lo que aún no se ha pensado, es dar lugar a la heterogeneidad, a las realidades que atraviesan a cada uno de los y las estudiantes, es brindarse, es no “etiquetar”, es tener disponibilidad para compartir con el otro sin sentenciar ni juzgar, confiando en que siempre “algo” podrá hacer, es animarse a romper las estructuras, es ofrecer un “plus”, es ir “a tientas”, no “a ciegas”, sondeando, tanteando, experimentando. Me gusta pensarla así, como sugiere Laura Duschatzky (2019) la enseñanza como un convite.

## El ángel, la paradoja de la virtualidad

Alicia Mabel Segovia

Corrían los días de febrero del año 2020, y con ello un nuevo ciclo lectivo cargado de intensidad de propuestas para la práctica en la formación docente. Escenarios inimaginables que vendrían con la virtualidad.

Precisamente me quiero detener en una de esas tardes acaloradas que quemaban y abrazaban con sus rayos, el sol de verano del norte argentino, donde un grupo de docentes cargados de energías, renovados con aires de frescura y emoción, nos encontrábamos reunidos para debatir ideas y propuestas junto al equipo técnico ministerial, quienes, como todos los años, nos comunicaban las proyecciones y líneas acción circunscripta al eje del Campo de prácticas.

Encuentro que, entre diálogos, risas nos sumergíamos a la multiplicidad de ideas que, de alguna forma, unas que otra fluía de mi mente e intentaban salir y transformarse en acción pedagógica.

Entre tanto, y tanto se escuchaba hablar del COVID, allá a lo lejos, parecía que no nos iba a visitar, que la vida la íbamos a transitar con algunos altibajos propios de la cotidianeidad, pero nada más.

De aquella experiencia, recuerdo que me vine con un cúmulo de significaciones y proyectos que quería desarrollar, en el tercer de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Economía. Cátedra compartida y conformada por un docente generalista, mi colega quien me acompaña en este viaje de aventura y quien les escribe, la docente disciplinar.

Pensamientos, que afloraban y se conjugaban con la dinámica de la web y la pantalla de la PC mientras navegaba entre archivo, artículos y link. Pero...volvamos al ruedo ¿La paradoja?, pues sí, esa rareza de tal contradicción que juega la internet y la virtualidad, como diría Baricco ultramundos real y virtual. O como esas cosas que nos suceden en la web que, a través de un link, y haciendo un clic nos sumergimos en la información una y otra vez en un mudo real y virtual.

Esta vez, lo insólito de ese recorrido, fue el llegar hacia otro lugar, hacia un aula en particular. Se trataba de espacio donde había realizado un curso de enseñanza en la virtualidad, por allá por el año 2013, con una docente en particular la recordada Profe Mirta.

En aquel lugar, estaban sus recuerdos, sus clases, unos archivos, documentos y prácticos que los había enviado en su momento y que justamente se trataba de una planificación de proyecto para enseñar en la virtualidad.

En ese instante una multiplicidad emociones se apoderaron de mí como algo que moviliza e interpela entre el sentir y pensar, el ¿cómo llegue allí? Preguntas incesantes y contundentes que giraban en mi mente, sin imaginar, con lo que me iba encontrar y marcar mi vida profesional.

Casualidad o no, lo cierto es que estaba yo allí, en medio de todas esas memorias, dentro del aula en sí, con sorpresa y asombro, donde la intuición y la razón jugaron de mediadora, en ese acertijo de dirección, rareza y emoción. Mundo virtual, aquel que, sin imaginar, el COVID en el instante menos pensado nos mandó a transitar, en medio de un sinfín de dudas, entre ilusión y desconcierto como náufragos sin rumbo y horizonte temporal.

Sí, lisa y llanamente me vi navegando sin rumbo por la virtualidad,

como aquel verso de un aplazado de Baldomero Fernández Moreno, poesía que estudiaba durante mi recorrido por la escuela secundaria y que quedó danzando en mi memoria.

Escritos que reflejaban la vivencia de un estudiante frente a un examen. Emociones en el que afloran, sensaciones, angustias que se van entrelazando con la ansiedad y que como el título dice, ya sabrán la respuesta. Expresión, sentimientos, y sensaciones que experimentan los alumnos ante tal situación.

Y aquí estaba yo, envuelta en un cúmulo de emociones, pero no por cualquier examen sino, por lo que la vida, me enfrentaba a decidir y resolver y según como miramos emerge la decisión.

Esta vez, la vida me había puesto frente a dos situaciones, avanzar y seguir o quedarme en el mismo lugar, claro está, entre comillas, pues de alguna forma estamos en movimiento y cada quien realiza lo suyo desde donde esté.

En esta ocasión decidí avanzar, sin saber aún el significado de esas revelaciones, premoniciones ¿tal vez? acciones que iban a marcar un giro inesperado en mis experiencias educativas. Vivencias que me llevaron hacia otra dirección, la virtualidad en las prácticas de residencia.

¿Acaso eso no fue una señal, casualidad, o casualidad llegar a ese sitio?

O ver su nombre, que aparecía en todo, lo indagaba, entre mail y la web una y otra vez como si quisiera animarme a algo, como una voz interna que me llevaba a través de aquellos escritos, hacia otros caminos que ni yo los comprendía pero que, al mismo tiempo, se iban dibujando en mi mente y que la conciencia no entendía.

Ahí estaba yo, en medio de dos mundos lo virtual y lo real como

compuesto químico que se mezcla y se fusiona, donde las voces se transforman en escritura, audios y diálogos que traspasan y traspasan, lo sincrónico y lo asincrónico, como materia, cuerpo y presencia que se mezclan con la realidad y persisten sobre ella.

En fin, senderos que traspasan la escritura y se conjugan en la virtualidad, ideas que se unen en una aventura, y se transforman en un desafío, un transitar en las prácticas educativas.

Prácticas de enseñanza, pero no como docente, como estudiante, sino desde otro lugar, con otros actores, hacia otras ventanas, otras historias; donde el rumbo de las intencionalidades y las transmutaciones comenzaron a rodar como una película de la experiencia áulica.

Desde ese instante, la vida tenía otro rostro. Sentía que, en las acciones, había parte de ella, que fluían y emergían como alquimia y transformación hacia el devenir del escenario áulico. Espacio, donde la trama, los lazos y el vínculo pedagógico se iban poniendo en movimiento entre destellos de acciones y metodologías.

Acontecer que, como un colectivo de sinergia, fueron tomando cuerpo mimetizándose entre unos y otros en las prácticas Pedagógicas. Prácticas que trascienden y se sitúan en un mismo campo de flexibilidad y andamiaje y a la vez dan cuenta de una construcción social en un aquí y ahora como lo expresa Litwin, E. (1997)

Allí estábamos nosotras, junto a los estudiantes y nueva propuesta por compartir, que con tantas ansias y llena de ilusión les comenté a los estudiantes:

—Chicos les tengo una buena noticia para realizar las Prácticas este año. Ustedes van a ser los primeros en iniciar práctica virtual,

ya hablé con rectora y se gestionó vía supervisión.

Ante tan tamaña osadía y comunicación, los estudiantes entre voces de dudas, asombro, resistencia y oposición, clamaban la rareza de tal dimensión, que entre desconciertos y negación las respuestas no se hacían esperar, tanto que un alumno me comunica:

—Disculpe profe. ¿Cómo serían las clases? Por qué yo no cuento con computadora y mi pareja pedagógica tampoco, al igual que los dos no contamos con internet siempre. Y muchos de mis compañeros están igual. Y nos preocupa eso.

A lo que mis respuestas en esos diálogos se hacían escuchar con más firmeza -En algunos momentos de nuestras vidas solemos justificarnos a través de “excusas” y por ello mis palabras:

—Esto que escriben, son solo excusas que a veces las personas, nos ponemos frente a situaciones de cambio. Me refiero a esta expresión, una alumna respondió:

—No ponemos excusas solo preguntábamos por qué no contamos con recursos para realizar bien nuestro trabajo.

Y así seguían las expresiones de disgustos como estas, de Sofía que muy educadamente me saludó y expresó su descontento:

—Hola profesora buen día. Yo estoy de acuerdo con mis compañeros. No todos tenemos internet en nuestras casas. Ni tampoco poseemos computadoras.

—Tal vez algunos no tenemos celulares con alta tecnología para bajar el paquete Office.

—Tal vez alguno ni siquiera tienen señal en el teléfono por el lugar donde viven.

Y NO SON EXCUSAS para no hacerlo. Sino que deberían evaluar la situación de cada uno y tener consideraciones por cada caso. Eso nada más. ¡Gracias por el aporte profe!

—De pronto irrumpe, mi colega de práctica, quien con su voz calma y suave los tranquiliza y les comenta que a la par irían aprendiendo las herramientas digitales para seleccionar la más adecuada a la escuela que les toque.

No había vuelta atrás, la decisión estaba tomada y emprendimos, lo mismo el viaje, con los dispositivos que tenían disponible en ese momento, enfrentando muros de obstáculos, de tensiones de barreras frente a lo nuevo, lo desconocido. Incertidumbres, temores e inquietudes.

Situación que la describe con mayor precisión la voz de Alfredo un estudiante de residencia:

—Creo que fue el momento de mayor fricción, ya que por un lado se interpretaba como excusas y por otro un reclamo justo a las cuestiones. Pero ambas partes querían cumplir con el mismo objetivo y la dialéctica hacía lo suyo.

Así, en medio de tanto desconcierto, surgía una esperanza y se avizoraba un horizonte, una idea, convertida en hazaña y aquí volvían a irrumpir las metodologías de enseñanza.

Pero esta vez, la creatividad iba a hacer lo suyo, convertir en iniciativa, la idea del trabajo colaborativo mediados por TIC apuntalados

unos con otros bajo la figura de parejas pedagógicas para que pudieran acompañarse, apoyarse en sus prácticas.

Fue así que en esa dirección se llevaron a cabo las prácticas y con ello el suministro de material digitalizado, tutoriales para que de alguna manera pudieran mitigar el problema de las TIC y conectividad.

Esto, fue el empujón que necesitaban para avanzar, confiar y creer en ellos.

Así de esta forma, las soluciones y la empatía no se hacían esperar en la dialéctica entre enseñanza y el aprendizaje que en los días otoñales de abril comenzaban emerger y las tan mentadas prácticas de residencia virtual hacían lo suyo.

Como diría Eduardo Galeano. *“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.”*

Acuarelas de colores que elegimos pintar en retratos de voces y miradas de aquello que se vislumbra y resulta invisible a los ojos, como una frase que leí en algún artículo hace algún tiempo y quedé guardada en mis recuerdos. Palabra que evoca varios significados, metafóricos, como visión, intuición sensaciones que están más allá de lo evidente, la esencia misma de lo desconocido, fronteras imaginarias de otras dimensiones.

Frases que se fueron expresando y reacomodando en el imaginario colectivo como algo simbólico, y hacían eco en sus reflexiones posteriores, los estudiantes entre audios, escritos y mensajes de WhatsApp.

Lumbreras de oportunidades que se iban moldeando e iluminado con luz propia las acciones, como esa capacidad, de actuar, caracte-



rística propia de mi personalidad y esencia. Pues sí, soy como dirían algunos padres a su niña, hija rebelde, que se revela a la simpleza de las cosas y se empecina en seguir con sus ideas y divagar en su imaginación.

Tal vez, sea ese mi gran motor, que me lleva reinventar ideas para no quedar en ese paisaje inmóvil, inerte, de parálisis friccional, de estar y continuar en movimiento.

Sensaciones en las que uno vuelve mira, se detiene, reflexiona analiza y avanza, hacia otras sendas y caminos con una nueva historia para contar, transitar.

Vivir, en fin, dejar una huella, pero no cualquier huella, sino aquella que marca que emociona y se mezcla en esa trama escolar de la práctica educativa como un ave que le gusta volar, ¿acaso es no es la creatividad que lleva a un mundo de un sinfín de sensaciones de emociones que se dibujan y se materializan en pinturas de la realidad? A eso me refiero, a la libertad de volar, crear y soñar con mundos posibles.

Así me veo yo, reinventando experiencias, dejando de lado la monotonía, motor que me aburre, me cansa, inquieta, me mueve, moviliza y se convierte en inspiración, y estímulo hacia otros pasajes de la educación.

Transitar de oportunidades, en el aquí y ahora, donde siento su presencia, con alguna señal, en mi memoria. O como lo expresa Alfredo un estudiante residente en su informe.

—Contingencia que sellaron aprendizaje, pero dejaron marcas desde lo humano que difícilmente puedan ser borradas o dejadas de lado. Asociación virtuosa que nos ubica en tiempo y espacio.

Es en ese cúmulo de sensaciones que me pregunto, ¿Dimensionan los estudiantes, ¿cómo vencieron sus miedos e incertidumbre en este proceso de práctica? ¿Sucedió algo en ellos, perciben sus cambios? Interrogantes que me llevan a la próxima historia.

Tal vez ese sea mi optimismo de ver soluciones donde otros solo ven problemas.

Será que de eso se trata la vida, donde la esencia misma refleja otras realidades, otros modos como diría Maggio, Mariana (2012): la enseñanza poderosa, aquella que podemos reconocer cuando el tiempo pasa, al recordar a aquellos docentes que nos marcaron y cuyas prácticas nos ayudaron a ser quienes somos.

Acaso serán aquellas prácticas que te marcan e invitan a reflexionar, como estas voces que me movilizaron y las quiero compartir. Voces de cambio y sonrisas que fueron alejando el rechazo y avizorando otros horizontes.

Así la voz de Alejandra me regaló una caricia al alma, una de las alumnas residentes

—*“La vida en esta etapa todavía tenía para nosotras un paso más para seguir haciendo historia, llegó la hora de ser las protagonistas de esta historia y nos referimos a esta manera de enseñar desde la virtualidad”*

—En medio de tanta ansiedad llegó el tan esperado día, a finales de abril, la profesora, nos presenta con los alumnos.

—Fue allí donde caímos que nuestra aula de clases sería el WhatsApp y de ese modo empezaba nuestra historia de práctica que se desarrollaría de manera virtual.”

Nuevamente aparece Sofía en escena. Esta vez, desde otro lugar desde el desafío con otros aires esperanzadores

—“Este es otro de mis desafíos para esta etapa. Desde que comencé las prácticas, todos los días hago intervenciones en el grupo de WhatsApp.”

—Ya sea para consultas, para hacer preguntas y respuestas de un tema en particular, para subir videos, para dictar clases, para subir nuevas actividades, etc.; simplemente para que los alumnos sepan que son horas de clases y que estamos presentes como si fuera la clase presencial”.

O como en esta expresión las emociones de Emilse que le pone cuerpo, el corazón y las garra para enseñar.

—“Aprender detrás de la pantalla resulta un poco difícil y engorroso, pero es hermoso y emocionante.

—Hay momentos que no voy a olvidarme y espero que ellos tampoco, ya que me demuestran cada día un poco más su respeto y confianza mediante los mensajes que recibo.

—El momento que quedará marcado como uno de mis primeros logros, es el de ellos como compañeros unidos en pandemia el más emocionante”. Y así sigue la historia de los escritos que narraron entre prácticas de residencia y cursado virtual. Experiencias que le dieron identidad propia a la práctica los estudiantes y donde la razón y la intuición hicieron lo suyo en esta historia.

Ahora sí puedo decir, desde este lugar, con certeza y voz firme cuál fue la señal.

Se trataba de continuar su historia su legado, algo que hacía con

devoción, como todo docente que abraza su profesión. Prácticas de residencia virtual.

¡Infinitas gracias desde donde estés!, por obsequiarme tu luz y sabiduría en esta travesía transformada en señales de voces que sellan la narrativa con tu nombre. Querida y recordada Mirta, ángel de la virtualidad.

La vida nos da señales depende de nosotros el descubrirlas y ponerlas a rodar.

## ¿Y si nadie habla?

Lilián Cristina Vadori

En marzo del 2020 me preparaba para comenzar con las clases de Problemáticas Corporales, uno de los dos espacios curriculares a mi cargo de la Licenciatura en Educación Física. Había tenido dos clases presenciales en otro espacio, pero nunca imaginé que esas serían las únicas que tendría, por vaya a saber cuánto tiempo. A causa de la pandemia Covid 19 se declaró el estado de excepcionalidad pedagógica, razón por lo cual, el coordinador de la Licenciatura comunicó que toda la actividad se suspendería hasta abril, momento en el que continuaríamos de manera virtual. Inmediatamente pensé tan confundida como intrigada: “¿Dar clases virtuales en un plan pensado para la presencialidad?”

No obstante, en la reorganización de los espacios curriculares, Problemáticas Corporales pasó al segundo cuatrimestre lo que me permitió repensar las propuestas. Así fue como el viernes 14 de agosto a las 13:30hs. Estaba lista y expectante frente a la computadora, esperando el ingreso de los/as estudiantes, a pesar de que el encuentro fuera a las 14:00hs. Una y otra vez repasé lo que se convertiría en un ritual de paso a la virtualidad.

“¡Buenas tardes! ¿Cómo están Ustedes? Si me permiten, voy a comenzar a grabar...”, fue mi discurso de inicio.

En teoría, 60 estudiantes estaban frente a mí, aunque solo viera algunos rostros y las demás imágenes fueran fotografías en un primerísimo plano, algunos cuerpos posando en la playa a modo de recuerdos, quizás, de las últimas vacaciones; otros jugando al fútbol, haciendo alguna destreza o solo un círculo de color con una letra al centro: M

de Marcela, L de Laura, D de Damián... Todos/as con sus micrófonos silenciados. Pensé que alguien les habría dicho que tendrían que ingresar de ese modo, es decir, en silencio.

“Recuerden ir registrando sus nombres y apellidos en el chat”, dije ante la audiencia virtual. Antes de que terminara de hablar una larga lista se desplegaba en el lateral derecho de mi monitor. Y allí estaban, supuestamente, los/as estudiantes, escribiendo su nombre y apellido y también su número de documento y legajo. Fue su primera manifestación de presencia.

Mientras los datos iban apareciendo sucesivamente, me pregunté: “¿Sería algo que tendría que agregar como dato en el ritual de pasaje a la virtualidad?” Pensé que debía ser parte del protocolo y que, de ahora en más, tendría que solicitarlo en el registro de asistencia.

“Hoy es 14 de agosto del 2020, estamos en la primera instancia del primer Encuentro Virtual en Vivo -EVIVO- de Problemáticas Corporales...” Así comenzó ese y los sucesivos encuentros. A modo de copete, las coordenadas temporo-espaciales que servirían de referencia a quienes, en diferido, vieran las grabaciones de los EVIVO. Me imaginaba que ellos/as tendrían tantas expectativas como yo por comenzar la trayectoria o, mejor dicho, continuar con ella ya que dos semanas antes de dicho encuentro les había enviado un correo electrónico presentándome e invitándolos a hacer lo mismo en la plataforma Moodle, la cual utilizaríamos como otro medio de comunicación.

Comencé por compartir pantalla para proyectar en PowerPoint una serie de filminas, mientras iba hablando. Así apareció la primera, con la que les daba la bienvenida, luego la segunda con el cronograma correspondiente a las fechas de cada uno de los encuentros y, sucesivamente, los acuerdos referentes a los medios de comunicación y

organización, el programa con los contenidos de cada una de las unidades curriculares y la interacción entre unas y otras. En un momento dado, Belén, una de las estudiantes, dijo: “Disculpe profesora, ¿está pasando las diapositivas o todavía no?”

En ese instante, un sinfín de preguntas y respuestas vinieron a mí: “¿Por qué no me avisaron antes que el discurso no guardaba relación con lo que estaba proyectando? ¿si no se dieron cuenta, fue porque no estaban escuchando? ¿y, si se dieron cuenta, por qué esperaron tanto para decirlo?” Claro está que no expresé nada de aquello, sino: “Sí, las estoy pasando ¿no se ven?”. Sofía, otra estudiante, intervino: “Yo no, no las veo”, luego Elin sumó: “Se ve la primera”. En aquel momento comprendí que aquello que había estado ensayando una y otra vez para que las filmas se vieran a modo de presentación, es decir, en un tamaño mayor, no había servido de nada, así que decidí comenzar a proyectarlas en un tamaño más pequeño y pregunté: “¿Y ahora?”. Inmediatamente Belén respondió: “¡Ahora sí!”.

El registro de la grabación marcaba 7 minutos y 14 segundos, correspondiente al tiempo transcurrido entre el inicio de la proyección de las filmas y el momento en el que Belén, al irrumpir con su pregunta, me provocó la necesaria condición para tomar conciencia de que yo había sido la protagonista de un soliloquio, un ser o no ser en absoluta soledad. Lejos de querer aproximarme a William Shakespeare, sentí la falta, el vacío del que no está, el Otro, aquel con quien transitar, en fin, los/as estudiantes. “¿Y si el Otro no está? ¿qué sentido tiene el enseñar? ¿Estaban o no estaban?”. A Belén la veía porque tenía la cámara encendida y su pregunta generó la posibilidad para volver sobre mí y cambiar las estrategias de intervención pedagógica, pero los/as demás estudiantes... ¿Dónde estaban? ¿Acaso en las imágenes fotográficas? Al respecto, René Magritte quizás diría que no son ellos/as, sino una representación; por consiguiente, podemos pensar que

no están. Si así sucediera, como proyección de su imagen, no necesitarían hablar sino estar ahí. Casi como una duda existencial que me empujó a replantearme la importancia de las formas y del cuerpo presente, me invadió una pregunta, al tiempo que en la pantalla los/as estudiantes aguardaban: “¿Estar sin palabras en una comunidad de diálogos para problematizarnos acerca del cuerpo?” Definitivamente, no era aquello lo que esperaba de ese encuentro.

Mi entusiasmo del comienzo se había convertido más bien en un desafío y así, volví entonces a enunciar lo ya dicho con la proyección de las filminas y posteriormente pregunté: “¿Cómo lo ven? ¿Qué opinan?” Intenté iniciar el diálogo con el aporte de sus percepciones y apreciaciones en relación a lo manifestado. Esperaba con gran expectativa escucharlos/as, pero pasaron unos segundos y nadie respondió. Pensé que no habían comprendido la pregunta así que, no dejé pasar más tiempo y, con ansiedad, volví a preguntar: “¿Cómo lo ven?” Nuevamente el silencio... Seguí esperando que alguien volviera a poner palabras donde comenzaba a escurrirse el silencio, allí por entre las imágenes de quienes, supuestamente, estando no se ven. Pero nadie respondió. El tiempo parecía pesar toneladas y 10 segundos después una estudiante dijo: “Bien, vamos a tener que leer”. Ese “bien” condensó una resolución de casi resignación, un tácito leer entre líneas que dejó al descubierto: “si nadie responde, lo haré yo”.

Continué con las propuestas y volví a preguntar. Si bien toda pregunta lleva implícita una espera, su prolongación comenzaba a incomodarme, 15 segundos, 20, 25, 30... de puro silencio. “¿Hasta cuándo esperar? ¿y si dejaba de esperar?”, fueron las posibilidades que cruzaron por mi mente. Ahora el dilema se debatía entre hablar o sostener el silencio. Creí necesario sostenerlo, ser parte de esa suerte de conspiración, es decir, del respirar junto a quienes no hablaban. Me atreví a transitar el ¿y ahora qué? de lo desconocido. Así pasaron 35, 40, 45 segundos y, otra vez, todos/as en silencio.



Atemorizada por el vacío llegué a una pregunta hasta ese momento sin resolución: “¿Y si nadie habla?” La cuestión era que nadie hablaba, y todos/as éramos, a esta altura conspiradores de silencios. ¿A dónde arribaríamos? Quizás, al igual que yo, ellos/as habitaban la incomodidad de ese silencio. Pasaron 2 eternos minutos hasta que, finalmente, alguien habló. Suspiré... algo allí, nos había pasado, lo vivido cobró cuerpo y las palabras comenzaron a fluir.

Después de transcurrido algo más de un año, esa experiencia docente es narrada en la comunidad de indagación, de diálogo, que actualmente transito dando paso, como dice Contreras Domingo (2011), a un saber ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y reelaborada. La narrativa arrastró hacia adelante los recuerdos, los retuvo y les dio cuerpo en la escritura, lo que posibilitó el regreso, una y otra vez sobre lo relatado, a leer y leerme entre líneas, tras de ellas e incluso más allá; a construir, como dice Geertz (1973), tramas de sentidos y significados en un tiempo diferido. Este relato se presenta como un regreso que trata de situarse en el tiempo de lo que ha sido y ya no lo es sino en el recuerdo de una percepción corporal, de un presente del pasado, que se resignifica en cada nueva indagación. Así, el silencio, aquellos silencios que irrumpieron inesperadamente en una práctica planificada, pensada, organizada, quizás, al ritmo de la presencialidad, pusieron en jaque mi experiencia pedagógica para repensarla en su pasaje al contexto de lo virtual.

Contar la experiencia de la preocupación por si nadie habla trae al ruedo la reflexividad, en un pensar relacional en el que entran en tensión las propias representaciones acerca del lenguaje, la palabra, el tiempo y el silencio en las prácticas pedagógicas. Es ese proceso de narración-problematización el que me lleva a continuar indagando en una polifonía de voces de otros que habilitan continuar la trayectoria del seguir narrando.

Sin dudas, la experiencia del silencio fue tan perturbadora como posibilitadora. La realidad inesperada de una pandemia planteó la necesidad para quienes nos dedicamos a la docencia de repensar los métodos, las necesidades y la importancia de los espacios. Mientras la virtualidad nos invadió definitivamente como un desafío, aquellos postulados que descansaban en el espacio de lo seguro, tambalearon en lo imperioso de una adaptación. ¿Y si nadie habla? aquella pregunta que en mi primer encuentro virtual con los/as estudiantes se presentó como un torbellino de dudas e inseguridades se convirtió finalmente en posibilidad, en revalorización de los tan temidos silencios y en una nueva puerta para la comunicación y, por ende, para la enseñanza.

## Crónicas de la formación docente en contextos urgentes

Clelia Valdez

Soy profesora de Práctica Profesional Docente en institutos de educación superior (IES) y en esta oportunidad quiero narrar brevemente la experiencia educativa del año 2020, ante los escenarios que la emergencia sanitaria nos planteó como desafíos para repensar nuestras prácticas docentes en los entornos virtuales. Lo recordaré como un año muy particular, sobre todo para la formación docente.

La pandemia nos sorprendió y nos desafió a reinventar la escuela, en términos de Masschelein y Simons (2014)<sup>17</sup>. Iniciamos con un plan de emergencia para atender a la complejidad de lo que le sucedía a la educación. Al principio pensamos que todo pronto volvería a la normalidad, pero no, todo siguió y la normalidad parece nunca llegar. Seguramente ustedes también escucharon que “la virtualidad ha llegado para quedarse”, por ello me pregunto ¿qué aspectos de esta afamada virtualidad dejaremos que perdure en nuestras prácticas docentes? ¿De qué modo se configuran las nuevas subjetividades docentes en estos contextos?

La virtualidad no me sorprendió, pero sí me permitió analizar algunas situaciones como: la participación de las estudiantes, la inclusión versus brecha digital, la evaluación formativa y la retroalimentación. Al principio de la cátedra generalmente propongo una técnica de presentación y la escritura de un relato por parte de las estudiantes que se titula “¿Cómo llegué hasta aquí?”. Este relato nos acompaña durante todo el año, en el transcurso de la escritura voy conociendo las singularidades de cada una (generalmente son mujeres las que

---

17 Masschelein J. y Simons M. (2014). Defensa de la escuela, una cuestión pública. Buenos Aires: Miño & Dávila.

cursan el profesorado), desde el primer día de clase.

El 2020 nos obligó a que los relatos fueran virtuales, la escritura se hizo más extensa y se abordaron otras situaciones, que antes no aparecían, como: miedos, fracasos, virtudes, sueños, recuerdos, reflexiones, estigmas... Analizando los frutos de estas narraciones ¿podríamos pensar que la virtualidad permite liberar las voces con mayor naturalidad por la ausencia de la corporeidad, de los rostros, de las miradas?

También podríamos mencionar las experiencias en las mesas de exámenes durante esta modalidad. Todo un desafío para profesores y estudiantes (en el medio de protocolos) que nunca habían transitado la virtualidad.

Si me remito a los escenarios recorridos, por un lado puedo decir que, en el IES del departamento de La Paz, no era sólo una experiencia de examen, era una experiencia educativa en donde la virtualidad irrumpía por primera vez la cotidianeidad de las clases al aire libre, debajo de los olmos, cerquita de las canchas de fútbol, escuchando la música del taller de folklore, esperando el aroma de las tortitas calientes de la tarde...

Recuerdo una mesa en particular, Literatura y su Didáctica, por videollamada de WhatsApp. No puedo olvidar el rostro de desconcierto de la docente ante el silencio de la estudiante por no recordar ciertas obras literarias, la situación generaba un gran nerviosismo, sumado a esto la señal se perdía por instantes... no era lo cotidiano (esa mesa presencial en un espacio pedagógico conocido) las obras propuestas nos habilitaban para hablar de violencia de género, libertad, sueños, amor, etc., pero las videollamada no propiciaba el clima para profundizar, se extraña la presencialidad, el pizarrón, las tizas, los libros, las miradas, las sonrisas.

En mi imaginario quedaron los rostros que reflejaban desazón, angustia, enojo, decepción, incomodidad ante la pérdida de señal y la dificultad para continuar el diálogo. No recuerdo que esto me pasara en la presencialidad, las pantallas en algunas ocasiones nos permiten, en algunos casos, ver el rostro de todos, de todas. No siempre, pero sí en este caso. Aparecen nuevas miradas, que colocan el vínculo entre docentes y estudiantes dentro de la no cotidianidad, en el que se desdibujan algunas figuras y aparecen otras formas de ser y de actuar.

Por otro lado, en el IES del departamento de Guaymallén, la experiencia en la virtualidad es diferente, teniendo en cuenta que las estudiantes ya venían trabajando en la plataforma virtual y casi todas tienen acceso a Internet, por ende, las instancias de exámenes también eran diferentes. En este caso llegué a interpelarme sobre las prácticas docentes en pandemia ¿Las estrategias pedagógicas utilizadas superaban la instancia presencial? Las estudiantes nos deleitaban con sus exámenes. Pero algo me llamaba poderosamente la atención, no conocía a ninguna de ellas. Mientras se desarrollaban las mesas con total normalidad por medio de la virtualidad, las escuché atentamente y quedé deslumbrada con sus presentaciones, todas aprobaban. Al terminar descubrí que no eran ignotas, sino que eran estudiantes que habían cursado en mi cátedra, pero que nunca había visto sus rostros (las cámaras siempre estaban apagadas). Por ello podríamos preguntarnos ¿Cómo construimos las relaciones pedagógicas a través de las pantallas?

La relación pedagógica desde las plataformas virtuales, no ha sido tarea fácil, pero las emociones están a flor de piel. En la última mesa de examen del 2020 aparecieron las emociones. Una de cada dos estudiantes se quebraba a la hora de terminar el examen, por diferentes situaciones que vivenciaban y no podían evitar el llanto ante el

momento de reflexión, de escucha, de encuentro, a pesar de estar a la distancia.

El espacio y el tiempo pedagógico se trasladaron a la virtualidad y aunque no estén nuestros cuerpos, igual estamos presentes con nuestros rostros, con nuestro carisma, con nuestra empatía como referentes ineludibles para aquellos y aquellas que están aprendiendo a enseñar, con todas esas cualidades que nos caracterizan como artesanos de la enseñanza como nos describe Alliaud (2017)<sup>18</sup>. No importa si es en la virtualidad, o en la presencialidad, siempre estamos para repensar la educación analizando nuestra experiencia educativa, reflexionando sobre nuestra práctica en los escenarios educativos emergentes, con el propósito de focalizarnos en la subjetividad docente, entre la continuidad y la deconstrucción. Repensamos las tensiones que se producen entre el enseñar y el aprender, el encuentro y la conexión en el escenario educativo actual, donde seguimos pensando en resignificar y atesorar ciertas prácticas como así también olvidar e innovar en otras, para estos tiempos urgentes.

Es el momento de una invitación a la indagación crítica sobre nuestra propia práctica para comprender y reflexionar sobre ella y promover una enseñanza diferente a las prácticas heredadas en términos de Castoriadis (2013)<sup>19</sup>. Es el momento de pensar en un cambio, es el momento de reinventar las prácticas pedagógicas, pero por sobre todas las cosas, es el momento de tener en cuenta el impacto significativo en la estructura identitaria como docente teniendo en cuenta lo que la pandemia nos dejó.

---

18 Alliaud A. (2018) "Los artesanos de la enseñanza". CABA: Paidós.

19 Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets Editores.

## Pensar es decir algo en silencio

Norma Maritza Vázquez Domínguez

### La educación a distancia

Este relato es sobre una experiencia pedagógica en mi función como supervisora escolar del nivel de preescolar con un grupo de docentes y directoras de la zona 037 en Morelia, México durante el periodo de la contingencia por SARS-CoV-2 del ciclo escolar 2019-2020.

Durante este tiempo conformamos un grupo de diálogo entre colegas con las docentes del Jardín de Niños Bertha Von Glümer, con las directoras de ocho escuelas de la zona, y con la Asesora Técnica, nos reuníamos virtualmente cada semana, compartíamos estrategias, situaciones didácticas, proyectos, formas de dar seguimiento a los avances y a las dificultades de llevar la escuela a los alumnos con el programa “Aprende en casa”.

En este relato se narra la experiencia de una ruta compartida a una de las problemáticas de la educación a distancia que enfrentamos con los alumnos y las alumnas: la evaluación.

¿Cómo saber si los alumnos estaban aprendiendo con la educación a distancia? y ¿qué era y cómo lo estaban aprendiendo?

En algunos Jardines de Niños se implementaron clases virtuales, en lo general, la mayoría de los alumnos estaban acompañados por sus padres cuando se conectaban, aun cuando se habían establecido algunos acuerdos, los papás, mamás y acompañantes solían intervenir de más en las clases, incluso respondiendo antes que los propios alumnos, lo cual dificultaba reconocer los procesos y avances. Una de las estrategias propuestas ante esta área de oportunidad fue la posibi-

lidad de implementar algunas actividades de iniciación a Filosofía con Niños y Niñas.

Como una actividad exploratoria para probar la viabilidad de implementar de manera virtual esta propuesta, la maestra Flor de María propuso preguntar a sus alumnos de cuatro y cinco años de segundo grado de preescolar, ¿qué es pensar? y ¿qué hacemos cuando pensamos? La idea era que el papá o la mamá hicieran la pregunta y el niño o la niña respondieran de manera espontánea, lo expresaran con sus propias palabras, mientras que papá o mamá video grababan su respuesta.

Les pedí a los padres de familia que me hicieran el favor de hacer estas preguntas y que su hijo o hija contestaran lo que pensaban, sin presión, en un momento de armonía, un momento adecuado, tranquilos y con ese nivel de lenguaje de un niño de preescolar.

Las respuestas fueron llegando al WhatsApp de la maestra, un total de ocho de un grupo de 14 alumnos, ella muy emocionada, a su vez me comentaba algunas de sus primeras impresiones.

En un video que editamos se concentró el resultado de esta experiencia. Las respuestas:

M1 - ¿Qué es pensar?

Ivonne (5 años) —Que todo te sale bien cuando piensas y sabes todo lo que haces de tarea, de clases virtuales, sabes todo.

M1 - ¿Qué hacemos cuando pensamos?

Ivonne (5 años) —Pues, te sale muy bien la letra, bien bonito, lo contestas todo y sabes cómo hacer la tarea en tu clase virtual o la que te dejan.



M2 - ¿Tú qué crees que es pensar?

Estrella (4 años) —Es decir algo en silencio.

M2 - ¿Qué hacemos cuando pensamos?

Estrella (4 años) —No jugamos, porque estamos pensando.

M3 - ¿Qué es pensar?

Zoe (4 años) —Pensar, ser inteligente.

M3 - ¿Qué hacemos cuando pensamos?

Zoe (4 años) —Hago mi tarea, digo por favor, digo gracias, le digo algo a mi mami ¿ocupas algo? y yo la ayudo.

M4 - ¿Qué es pensar?

Frida (4 años) —Pensar es imaginar en nuestra mente

M4 - ¿y qué es lo que hacemos cuando pensamos?

Frida (4 años) —Bañarme, jugar, lavarme los dientes, peinarme, cantar en el micrófono, jugar con mi hermana.

M5 - ¿Qué hacemos cuando pensamos?

Aisleen (4 años) —Ver lo malo y lo bueno.

M6 - ¿Qué es pensar?

Sarah (4 años) —Pensar es algo que hacemos con el cerebro y memorizamos.

M6 - ¿y qué hacemos cuando pensamos?

Sarah (4 años) —Jugamos o hacemos algo divertido para poder ocurrirnos algo con el pensamiento.

M7 –¿Qué es pensar?

Leonardo (4 años) —Cuando pensamos sabemos que queremos hacer, o que queremos ser de grandes, a dónde queremos ir, o dónde nos queremos quedar, o jugar, comer o hacer muchas cosas.

M8 –¿Qué es pensar?

Miguel (4 años) —Cuando pensamos pasan cosas en la cabeza, eso es pensar.

### **El grupo de diálogo**

Una semana después, en reunión con el grupo de diálogo de docentes y directoras, la maestra Flor de María presentó el video, el cual generó reacciones tanto desde una apreciación sensible de la infancia y la experiencia, como de reflexión pedagógica, algunas de las ideas que registramos fueron las siguientes:

Maestra Tania —Me causó mucha curiosidad el observar cada una de las respuestas y cómo cada pequeñito asimilaba de forma diferente el cuestionamiento. Creo que cada niño tiene un concepto diferente y cada uno y todos son válidos en lo que entiende por el significado de pensamiento. A mí me sirvió para darme cuenta de la gama de opciones que tienen los niños ante un mismo cuestionamiento, cómo las vivencias de cada uno de ellos afectan su forma de responder y actuar.

Maestra Lolita —Yo sentí, primero curiosidad pero ternura también, porque los vi tan chiquitos y sí, mi primera reacción fue, no van a saber contestar, y si me sorprenden porque están pequeños y saben exactamente dar una respuesta, la segunda niña si me sorprendió más, porque ella dice: pensar es decir algo en silencio, y sabemos que dentro del silencio viene esa reflexión, me hizo pensar que es importante estar quietos, tranquilos para dar una respuesta. En la espontaneidad, los niños no andan rebuscando que es lo que van a contestar,

son muy espontáneos y eso también es muy bueno, creo que eso es lo que podemos rescatar de ellos y hasta imitar esa espontaneidad.

Maestra Angie —Las inferencias que hacen los niños son muy interesantes y que a partir de ahí podemos partir de esas respuestas para llevarlos a reflexionar aún más y más.

Maestra Isa —Puedo trabajar temas con ellos, conceptos y no necesariamente con lenguaje sencillo, recuerdo mucho en la normal, que un maestro nos decía siempre “con lenguaje sencillo, busca palabras, algo que el niño entienda” me voy dando cuenta con mis alumnos y con estos videos lo confirmo, de que a veces no necesitamos tratarlos con un lenguaje infantilizado, podemos enseñarles también conceptos complejos y que a su manera ellos los vayan asentando en su mente.

### **La experiencia**

Recuperar esta experiencia a partir de este relato, a casi dos años de confinamiento, tiene sentido, porque en su momento el registro de los datos de las respuestas de los alumnos y el registro de los datos de las respuestas del análisis de esta experiencia entre colegas permitió reconocer que aún a distancia, podemos construir vías para identificar: lo que los niños saben, lo que aprenden y cómo lo aprenden y esto es identificable cuando lo expresan con sus propias palabras, aunque esta experiencia es sólo una pequeña muestra de lo que las niñas y los niños saben y han aprendido, encontramos que se requiere una escucha atenta y paciente que posibilite las condiciones para reconocerlo, así como la utilidad de registrar la experiencia mediante narrativas escritas y videográficas.

### **El cierre**

El cierre de esta experiencia ocurrió con un diálogo entre colegas a partir de la proyección del video y el análisis de las respuestas de

las niñas y los niños. Desde mi punto de vista, el impacto que tuvo este encuentro ocurrió a partir de que las docentes, las directoras y la Asesora Técnica, escuchamos y observamos sensiblemente y con detenimiento las respuestas de los niños y las niñas, la exposición de la docente y los motivos de su intervención. El alcance del acompañamiento pedagógico de mi función como supervisora escolar, tuvo lugar en el involucramiento, cuando conversamos sobre problemáticas comunes y posibles rutas, cuando conformamos una comunidad y dialogamos sobre la experiencia expuesta en sentido amplio, congregando en un diálogo horizontal a colegas docentes, directivos, y de asesoría técnico pedagógica.

Así lo que aparentemente conforma el cierre de la experiencia en nuestro grupo de diálogo, más bien hizo nacer nuevas maneras de escuchar, observar, sentir, dialogar y acercarnos a la experiencia de entender el mundo escolar en la modalidad virtual como un medio para el encuentro con los alumnos (acompañados por sus padres) y sus formas de saber y aprender.

### **Reflexiones finales**

Hasta aquí, puedo decir que he logrado configurar algunas pistas que permiten acercarme al texto y la narrativa de la Experiencia Pedagógica con varios sentidos, en una línea filosófico interpretativa, tomando la noción de experiencia, “eso que me pasa”, con sus implicaciones pedagógicas a nivel reflexivo, práctico y epistemológico, campo de investigación y la construcción del saber. (Larrosa , 2006).

Y, por otro lado, como lo menciona Sardi (Sardi , 2017) escribir es lo que permite dar cuenta de lo que sucedió y a la vez inmovilizarlo para configurar zonas de reflexión para tomar conciencia de nuestros hábitos y nuestros modos de intervención, el registro de un incidente crítico cuenta algo que sale de lo habitual, algo inesperado, algo que vale la pena ser registrado, algo que escribe esa experiencia de

manera singular. *“Escribir las prácticas sería, entonces, como un modo de crear esa realidad, como una acción performativa que da cuenta de la experiencia, escribir como forma de instituir una práctica e inscribir una experiencia”* (Sardi, 2017). En este relato, la experiencia más que un incidente crítico, propongo la producción de un encuentro, aún con las limitantes de la realidad por la contingencia sanitaria: algunas alumnas y alumnos de 4 y 5 años establecieron un diálogo con las directoras y docentes que escucharon atentamente sus respuestas porque lo que respondieron les dijo algo, les interpeló, les dijo algo más allá de sus propios conceptos sobre el acto de pensar.

Finalmente, concuerdo en que este relato actúa como un dispositivo metodológico y una metodología en sí misma que conecta, como varios estudios educacionales, aunque no haya consciencia de utilizar la narrativa, los datos como datos puros (Clandinin & Connelly, 1995) de tal forma, con esta acción de escribir y documentar la experiencia pedagógica se muestra un camino de lo que puede constituir la investigación educativa en un campo que nos permita una aproximación a la comprensión de Significados y Sentidos que pueden ser compartidos con otros colegas, con un modelo que se inspira en las aportaciones teóricas y metodológicas de la investigación interpretativa y con la idea de conformar una relación más horizontal y de colaboración entre docentes e investigadores (Suárez, D. H., 2017), con la pretensión de describir a detalle los mundos escolares, a los sujetos que los habitan, en la propia voz de los actores y mediante la comprensión que tienen de manera compartida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bruner , J. (2003). *La fábrica de Historias* . Buenos Aires, Fonde de Cultura Económica .
- Clandinin , D., & Connelly , F. (1995). “Relatos de experiencia e investigación educativa”. En Larrosa J. et Al. (1995). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* . Barcelona, Laertes.
- Contreras Domingo, J. (2011). “El saber de la experiencia”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nro. 417, noviembre de 2011.
- Larrosa , J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 87-112. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Porta , L., De Laurentis , C., & Aguirre , J. (2015). “Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente”. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 43-49 <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153141087006.pdf>
- Ripamonti , P. C. (2019). *Entre topías, utopías y heterotopías*. *Revista de Educación Pública*, n 68, 507-520.
- Sardi , V. (2017). *Escribir la práctica, inscribir la experiencia. Saberes y prácticas*. *Revista de Filosofía y Educación*, vol2, pp.1-14.
- Suárez, D. H. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Sverdlick, I. (Comp). (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, novedades educativas. pp. 71-110.
- Suárez, D. H. (2016). *Escribir, leer y conversar Entre docentes en torno de relatos de experiencia*. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03,, 480-497.

## La corriente de la educación

Silvana Adela Villa

*“...Y entonces el regador trazó los caminos del agua,  
alzó la compuerta y dijo: ¡Hágase el verde!  
Su voz voló por el aire de fuego.  
Rozó la arena calcinada.  
Corrió entre las piedras resacas  
y el verde se hizo.”*  
Rumores de agua. Nolo y Magda.

*“Todo en la vida tiene su corriente”*, dice mi padre con frecuencia. Y aunque de niña nunca comprendí a qué se refería, la vida me fue llevando a experiencias que me permitieron llegar hacia esa mirada y pude entenderla, claro que ahora también, intento prolongarla.

En ese andar me encontré un día tomando mis primeras horas de Lengua y Literatura, las que recuerdo con mucho afecto, ya que me señalaron un recorrido muy particular y del que intento no alejarme.

Llegué a esa escuela en el último trimestre del siglo XX. Después de competir, recibí un llamado que era para completar todo el trámite administrativo; mientras esperaba para ser atendida, lo que más me llamó la atención fue reconocer que el edificio era nuevo, una construcción muy moderna y en la que todo brillaba por su limpieza, recuerdo que me incliné al ver el flamante piso rojo y me vi reflejada de forma completa. El edificio escolar estaba dividido en dos plantas, pude ver que tenía muchas aulas habitadas con voces juveniles y pensé, automáticamente, que contaría con todos los recursos para trabajar con los alumnos.

El día que tomé esas horas tuve un gran desafío a resolver, ya que

al instante que quedé seleccionada para las mismas, la Sra. Directora me aclaró: -Necesito que comience a trabajar con los alumnos lo antes posible, llevan muchas semanas sin clases y es preciso que sean evaluados para subir sus notas de forma inmediata.

Esa voz recia, que sabía bien lo que necesitaba, supe que pertenecía a una profe de contabilidad y pensé que por eso le gustaba tener los datos a tiempo. Por lo tanto, me puse manos a la obra, confiando en mi capacidad más allá de mi novata experiencia. Cuatro cursos esperaban por mí y yo por ellos.

Guiada por la preceptora, finalmente nos dimos a conocer. Con los cursos de los más chicos no tuve dificultad de organización, eran pocos y nos íbamos a ver varias veces a la semana. Pero, cuando llegó el momento de trabajar con los más grandes, advertí que eran una multitud y que por la cantidad de horas que disponíamos, obtener notas era más complicado, por eso pensé en solicitar una Antología lírica, ¡ah, ese ramillete de textos que nunca falla!, me dije.

Así fue como me inspiré y comencé a nombrar una larga lista de autores sugeridos con sus brillantes obras de arte; brotaron como de una surgente los nombres de Jorge Luis Borges, Alfonsina Storni, Amado Nervo, Leopoldo Marechal, Alfredo Bufano y otros tantos escritores que sentí que dominaba brillantemente. Durante mi clase magistral estuve tan enfrascada en mi conocimiento que ni siquiera observé ni valoré la inapetencia de esas multiplicadas miradas juveniles.

Y así emprendí la “sencilla tarea” con los dos cursos numerosos, les solicité que armaran los grupos de trabajo, ellos se organizaron por afinidad, nunca emitieron opinión y a ese silencio lo tomé como una clara afirmación. Sabían, además, que tenían un tiempo específico para buscar, leer y seleccionar sus poemas. Después de esto nos despe-



dimos hasta la semana siguiente. Terminé mi jornada muy satisfecha, sentí que concordaban mis ideas, el contenido y la voluntad de los jóvenes, y por supuesto, también todo esto me permitiría responder sin problemas con las exigencias del informe académico.

A la semana volví a verlos, muy animada entré al aula a esperar consultas, a guiarlos en su selección de textos, a ayudarlos con sus portadas, con sus elementos paratextuales, con todo lo que la Antología lírica les demandara. Algunos ordenaron sus mesas y sillas para trabajar con su grupo, mejor dicho, arrastraron mesas y sillas, pero bue... el objetivo lo valía. Sin embargo, me sorprendió la inacción de un grupo de chicas quienes permanecieron estáticas y parecía que no tenían interés de trabajar como el resto de sus compañeros. Además, observé que eran menos, que varios alumnos se habían ausentado y eso me pareció más problemático para cumplir con los ansiados resultados.

Más allá de lo que iba pensando, me acerqué al único grupo que comenzó con el armado de la Antología lírica, les aclaré algunas pautas, pedí que se repartieran el material conseguido y después me aproximé a las que no estaban trabajando. Todas eran alumnas y su actitud introspectiva no permitía que pudiéramos tener una comunicación más fluida, yo era la “nueva” para ellas y nos costó comenzar con el diálogo; hasta que una, la más delgada se levantó y habló sin mirarme. Esa situación me estremeció, más cuando con su voz entrecortada y con un volumen muy bajo me explicó que ellas vivían en una zona muy complicada y que nunca habían trabajado con libros, que no conocían a ninguno de esos autores que tenían escritos en sus carpetas. Esto lo corroboré en sus transcripciones, tenían todo lo que les había explicado en el pizarrón la clase anterior.

Mientras la escuchaba con mucha atención, en mi mente aparecía de forma reiterada el pedido de notas como el tantán de un campa-

nario. Me enteré de todo el contexto desfavorable que las rodeaba y lo que más me sorprendió fue que la escuela brillante que me había impactado a mi llegada, ¡no contaba con biblioteca! Me sentí morir al haberlas expuesto a terrible tarea suponiendo que todos podrían responder sin problemas al armado de la Antología lírica. Nuevamente miré sus carpetas y me sorprendió mucho el orden y la prolijidad de su contenido, más allá de todas las semanas que no habían tenido clases.

Creo que en ese momento en el que yo debía contenerlas y buscar una solución, sentí que ellas eran más solidarias conmigo, ¡no sé qué cara habré puesto! Pero era evidente que más allá de lo que decía, mi preocupación por la entrega inmediata de notas se esfumaba en un instante...

Sus palabras, sus historias me permitieron reconstruirme de a poco, me animé inclusive a preguntar por los compañeros ausentes y me afirmaron lo que no quería oír, que habían faltado porque ninguno tenía material para mi súper tarea.

¡Recién ahí pisé el aula!, solo esa verdad me mostró dónde estaba parada, sus expresiones se hicieron más fuerte que todos los pedidos externos que forman parte de un sistema que cree que todo puede ser medible.

Por otra parte, sentí que ninguna de las materias cursadas en mi formación universitaria daban respuesta a esta situación, que la realidad que me esperaba en las aulas de las escuelas se alejaba muchísimo de las “Prácticas pedagógicas”, que había rendido con nota de excelencia. Que no sabía cómo o qué correspondía hacer en ese instante.

Y permanecí ahí, me vi como un héroe que iba perdiendo todos sus súper poderes, tragado por el espacio que transitaba en ese momento, ya que ese ideal de transformación, ese proyecto de superación que ofrecía a esos jóvenes era solo un sueño.

Todo esto pasó por mi cabeza en un instante pero que lo viví como una eternidad. La jovencita seguía de pie a mi lado, casi hablándome al oído, como si yo fuera su profesora y quien debía perdonarla. Y en el mismo tono de confesión se animó a brindarme tímidamente una solución, volvió a su banco y sacó un cuaderno. Mi inestabilidad emocional no me permitió esbozar ninguna hipótesis, lo único que imaginé era que podía estar tan prolijo como su carpeta. Comenzó a hojearlo y me comentó que ella escribía y que, si sus poesías podían servirles para la tarea.

Esos segundos de reacción fueron más profundos para mí ya que su propuesta me desencajaba aún más. Fue ahí que, en ese incómodo lugar, caracterizado por una notable inequidad, surgió un corte que ofrecía una perspectiva salvadora, como si asomara una hermosa flor en medio del pantano.

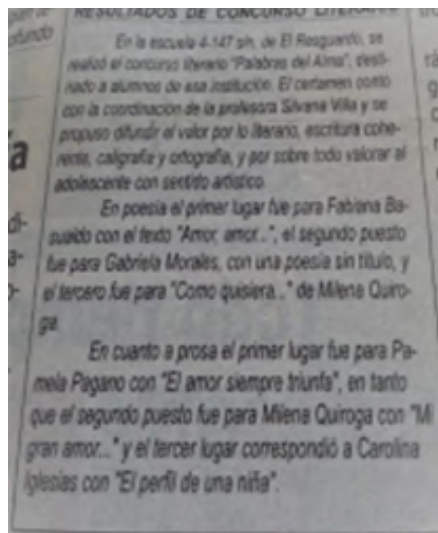
La escuché, la leí y empezamos a nivelar nuestra relación, ella me brindó el mejor aprendizaje que guardo en mí con mucho celo. También, se dejó acompañar y confiar, primero, en todo lo que ya sabía sobre poesía, después en lo que podía descubrir en otros autores.

Mientras comenzó a organizar a su grupo para armar la Antología lírica, esa clase me siguió sorprendiendo, pues por la cercanía en que vivían ella y otra de las alumnas ausente, me contó que ambas compartían el gusto por la escritura de poesías, ¡no lo podía creer! ¡Y yo confiando que les llevaba el arte desde mi formación cuando el arte ya estaba instalado en ese sitio!

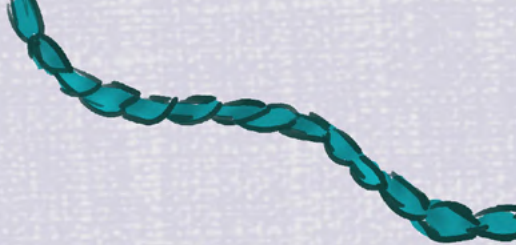
Al final, pudimos cumplir con la tarea, nos conocimos un poco más, incluidos ellos que llevaban años dentro de la escuela pero que desconocían de sus habilidades. Por supuesto que también cumplí con la entrega de la lista de notas.

Terminado el ciclo lectivo, permanecí en el cargo de suplente en el ciclo siguiente, durante el cual presenté un proyecto para reconocer a aquellos alumnos que silenciosamente escribían. Desde el área de Lengua y Literatura, junto a otros profes, iniciamos un Concurso Literario abierto para todos los alumnos de la escuela, fue una forma de animarlos a mostrar sus producciones. Tuvimos la posibilidad de que este quehacer se mantuvo en sucesivos años y hasta fue una actividad cultural que se reconoció fuera de la misma escuela.

¡Si todavía recuerdo el entusiasmo, la ansiedad, la intriga que se fue construyendo en todos los que participaban mostrando su arte! En realidad, fue un acontecimiento que movilizó a varios integrantes de la institución que solían dialogar sobre el tema en diversos rincones de la escuela. También, desde lo particular, fue así que comprendí que, para enseñar, debo subirme al ritmo particular de cada grupo de estudiantes, a su contexto socio-cultural que, como una acequia, va marcando una sintonía única, ya que, son cruciales los intereses y/o necesidades que cada curso emita, y que solo desde esa perspectiva hay más posibilidades de crecer en un conocimiento verdadero.



Pieza periodística publicada en El Norte, diciembre de 2002



Entre el 2020 y el 2021 desarrollamos con colegas, un taller de narrativas pedagógicas y lo llamamos “*Contar la experiencia*”. A propósito de lo que aprendimos en esas dos ediciones junto con docentes de Mendoza, Argentina y América Latina, es que gestamos esta publicación. Deseamos, hoy, traer aquellas voces que en lo inmediato, abrieron un tiempo espacio de escucha y escritura, de co-lecturas y reescrituras para constituir narrativamente la propia experiencia educativa, ello en una comunidad de diálogo con encuentros sincrónicos que atravesaron barreras geográficas y temporales.

Nos mueve pensar los términos de una política pedagógica de la formación docente que atienda a la modalidad narrativa de las prácticas educativas. Lo cual nos compromete en diversos órdenes, uno epistemológico (respecto de las narrativas pedagógicas), otro crítico conceptual (respecto de la legitimidad de los saberes y de las trayectorias) y finalmente, aquel que pone en juego los derechos a una educación que arraiga en la experiencia, la reconoce en su singularidad, la comprende desde su conflictividad, la objetiva en un mapa plural y la torna disponible para la conformación de un espacio común.

Este es el desafío al que esta publicación busca aportar.

