

Rollos internacionales





autora : Eliana Muchachasoy Chindoy
título : Bëtsmamá - Abuela
año : 2020

“Empezaron a pasar cosas interesantes en mí...” huellas de la participación en redes o colectivos que escriben sobre el mundo escolar



Volumen 7 N.º 49
julio-diciembre de 2020
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 29-40

“Interesting Things Started to Happen in Me...” Traces of Participation in Networks or Collectives that Write about the School World

“Coisas interessantes começaram a acontecer comigo...” traços de participação em redes ou coletivos que escrevem sobre o mundo escolar

Rita Torchio*

Fecha de recepción: 02-04-20

Fecha de aprobación: 19-11-20

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Torchio, R. (2020). “Empezaron a pasar cosas interesantes en mí...” huellas de la participación en redes o colectivos que escriben sobre el mundo escolar. *Nodos y Nudos*, 7(49). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num49-11538>

* Magíster en Políticas y Administración de la Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNREF). Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET), Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ritatorchio@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6272-9524>





Volumen 7 N.º 49
julio-diciembre de 2020
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 29-40

RESUMEN

El presente artículo es resultado de un proceso de investigación enmarcado en la tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en 2020. La tesis estudia la experiencia de estudiantes de los profesorados públicos de educación inicial y primaria de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), que participan de propuestas referidas a la escritura del mundo escolar desarrollando una modalidad de investigación-formación-acción en el marco de grupos de reflexión, colectivos o redes de docentes y estudiantes; propuestas que –algunas de ellas– se desarrollan en las propias instituciones de formación docente y otras son independientes de ellas. Presentamos un recorte de los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre los modos de incidencia y la textura de las huellas que dejan los recorridos de investigación educativa en los estudiantes. Se parte de comprender la formación de un maestro desde la propia experiencia de quienes participan en este proceso para avanzar en la indagación de potencias innovadoras, en desarrollo, que resulten formativas para ellos. La selección realizada se focaliza en la experiencia de una docente novel de educación primaria que participa en un grupo de escritura colectiva; buscamos descifrar la textura de sus vivencias, descubrir qué efectos o aprendizajes se suceden.

Palabras clave: escritura; mundo escolar; grupos; colectivos; efectos; aprendizajes

ABSTRACT

This article presents the results of a research process framed in the master's thesis in Educational Policies and Administration carried out at the Universidad Nacional de Tres de Febrero, in 2020. It studies the experience of teacher training programs of students from public early childhood and primary education in the city of Buenos Aires (Argentina), who participate in proposals related to writing about the school world, developing a research-training-action modality within the framework of reflection groups, collectives or networks of teachers and students; proposals that –some– are developed in the actual teacher training institutions and others outside them. We present a summary of the results of an exploratory qualitative study on the incidence and the texture of the traces left by the educational research trajectories in students. The starting point is to understand the training of a teacher from the experience of those who participate in this process for advancing in the investigation of innovative potentials, in development, which are formative to them. The selection focuses on the experience of a novice elementary school teacher who participates in a collective writing group; we seek to decode the texture of her experiences, to discover what effects or learning occur.

Keywords: writing; school world; groups; collectives; effects; learning

RESUMO

Este artigo é o resultado de um processo de pesquisa no âmbito da tese de mestrado em Políticas Educacionais e Administração realizada na Universidad Nacional de Tres de Febrero, em 2020. A tese estuda a experiência de alunos de cursos públicos de formação de professores da primeira infância e educação primária na cidade de Buenos Aires (Argentina), que participam de propostas relacionadas à escrita sobre o mundo escolar, desenvolvendo uma modalidade de pesquisa-treinamento-ação no âmbito de grupos de reflexão, coletivos ou redes de professores e alunos; propostas que –algunas delas– são desenvolvidas nas próprias instituições de formação de professores e outras são independentes delas. Apresentamos um resumo dos resultados de um estudo qualitativo exploratório sobre os modos de incidência e a textura dos traços deixados pelas trajetórias de pesquisa educacional nos estudantes. O ponto de partida é compreender a formação de um professor a partir da experiência daqueles que participam deste processo para avançar na investigação de potenciais inovadores, em desenvolvimento, que são formativos para eles. A seleção feita se concentra na experiência de uma professora primária novata que participa de um grupo de redação coletiva; procuramos decifrar a textura de suas experiências, para descobrir quais efeitos e/ou aprendizados ocorrem.

Palavras-chave: escrita; mundo escolar; grupos; coletivos; efeitos; aprendizagem

El mundo escolar es un ámbito privilegiado de investigación. Ahora bien, la vida escolar y sus vivencias cobran sentido cuando se experimentan, se cuentan, se escriben y se resignifican. Concebimos el mundo escolar como aquel en el cual acontece la práctica docente y acordamos con Edelstein y Coria (1995) que, si se comprende la enseñanza como una práctica docente, es factible buscarle nuevos significados y visibilizar su complejidad.

La escritura es una herramienta que posibilita testimoniar lo que sucede; la docencia puede asumir la forma de una escritura testimonial. Connelly y Clandinin acuerdan con “la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” (1995, p. 11). Los (las) maestros(as)¹ viven en sus relatos, los utilizan para contarles a sus estudiantes lo que ellos(as) saben. Por otro lado, cuando un(a) estudiante de profesorado o maestro(a) escribe la *caótica* vida del mundo escolar logra cierto orden al registrarla y se construye así un saber práctico sobre el oficio (Gudmundsdottir, 1998).

Nos adentramos en estos saberes al dialogar con la experiencia de Laura.

Laura tiene 28 años. Hace dos que se recibió de profesora de Educación Primaria en una Escuela Normal Superior de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, también es profesora de danza; estudios que comenzó desde muy pequeña. Mientras cursaba el profesorado participó del centro de estudiantes y llegó a presidirlo. También, desde que era estudiante, se integró en forma voluntaria a un Grupo de Reflexión sobre la Práctica. Hoy sigue siendo un miembro activo en esta asociación. Ella dice: “yo tengo esta cosa con las prácticas pedagógicas que siento que son muy cerradas, que se quedan mucho en el aula y me resulta muy difícil de ampliar”.

Justamente, correrse del encierro es lo que atrae a Laura a su grupo de reflexión. El encierro y los *hartazgos* sobre lo que ella comprende que no funciona en su experiencia formativa:

yo estaba harta del profesorado porque soy de la camada que arrancó con el plan nuevo y entonces me comí todas las acomodadas de temas, de materias... y hacía mucho tiempo que estaba haciendo lo mismo y necesitaba más práctica y me di cuenta de que me estaba por recibir y que no tenía ni idea de cómo iba a dar clases, que toda la teoría la tenía clarísima pero más allá de los talleres de práctica no tenía ni idea de qué iba a hacer al entrar al aula.

Ella expresa darse cuenta —al estar por recibirse— de que la propuesta de formación, que sintetiza en la frase: “toda la teoría la tenía clarísima”, le deja un hueco al preguntarse qué va a hacer cuando ingrese a un aula como maestra. Expresa: “hacía mucho tiempo que estaba haciendo lo mismo y necesitaba más práctica”; es decir, describe repetición en la formación y una ausencia ligada a la propia acción docente. No está a gusto, dice estar harta de los cambios en el plan de estudios. Y lo interesante aquí es que ella misma abre los matices. Este hartazgo es lo que le ofrece una apertura. “Trabajo en un grupo de reflexión sobre la práctica desde antes de recibirme, desde 2013, sucedió que al profesorado fue a dar una charla quien coordina el grupo actualmente, [...] [le pedimos] si podíamos hacer un grupo de estudio”.

Y aquí emerge una perspectiva que nos resulta valiosa (y en la cual no profundizaremos para no exceder el objetivo de esta escritura). La cuestión no parece definirse por los límites del dispositivo de formación o por lo que no brinda, sino en lo que presenta como posibilidad de completarse o redefinirse según los propios itinerarios de formación. Los procesos de escritura colectivos pueden transitar “sin aterrorizarse por los movimientos de las composiciones horizontales” (Kaminsky, 1989), por espacios más cooperativos y simétricos.

Sobre su experiencia de escritura, expresa:

la escritura de un docente es reflexiva, primero está problematizada, en realidad creo que es algo dialéctico, la escritura sirve como una necesidad cuando te estás haciendo preguntas y a su vez te genera otras nuevas, entonces no sé qué es primero, si la escritura o la reflexión, pero la escritura aparece como parte necesaria de esa reflexión.

¹ En épocas de cruentos femicidios, adherimos a las voces que alertan sobre el sexismo en el lenguaje y, en consecuencia, la tendencia a la discriminación hacia la mujer. Por ello, utilizaremos en esta escritura el desdoblamiento genérico. Asimismo, acordamos con Rita Segato que la revolución necesaria al orden patriarcal excede las cuestiones estrictas del lenguaje.

Laura piensa a partir de lo que le pasa, a partir de su experiencia personal. Arendt también se detuvo en esta relación: "No creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas, ¿no? Yo vivo en un mundo moderno, y obviamente mis experiencias lo son del mundo moderno" (2005, p. 37).

Aquí, Arendt afirma que no es posible pensar sin experiencia personal y, al hacerlo, produce una ligazón entre la experiencia y el pensamiento. Laura interactúa con el mundo, y es justamente esto lo que le provoca la necesidad de repensar qué le sucede, de hacerse preguntas, y a la vez, que se generen otras nuevas.

En épocas en las que avanza el modelo neoliberal, cobra mayor valor esta conexión. En relación con una forma particular de hacer ciencia de lo social, Teresa Sirvent expone *la defensa del derecho a problematizar la realidad que se vive*. Para esta investigadora, preguntarse, aprender, producir conocimiento en forma colectiva es la expresión que asume la lucha por la emancipación. En palabras de Sirvent (2018):

uno de los postulados claves de nuestras experiencias de IAP [investigación acción-participación] es que la emancipación de nuestro pensamiento se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar por qué las cosas son así y por qué no pueden ser de otra manera. Se juega entonces, en nuestro derecho a luchar, no solo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente. (p. 15)

Al dialogar con Laura se observa que es muy significativo el efecto que tiene el proceso reflexivo sobre el hacer pedagógico: para ella, si se escribe sobre la experiencia, se produce un *corrimiento de una posición de victimización*; el sujeto se descentra de los dilemas que lo atrapan en conflictos y avanza en problematizar lo que vive: "y tiene esto la docencia que escribe: se sale de la victimización, de los conflictos para poder verlos como un problema, como

una pregunta a la que se le puede encontrar una respuesta".

Entonces, se produce un desplazamiento que va de la primacía de un pensamiento binario hacia una *perspectiva problematizadora de la realidad*, y, lo que emerge, como expresa, es "una pregunta a la que se le puede encontrar una respuesta".

La escritura, al recolectar datos y reflexionar sobre ellos, abre las vías de una actividad que desarrolla acciones inherentes —en cierto sentido— al campo de la investigación. Y ella misma amplía estos sentidos:

el conocimiento del docente es práctico... la escritura aparece como una herramienta reflexiva y que en esa reflexión tanto por la escritura como en el diálogo con mis compañeros y compañeras que se hacen preguntas, porque todo surge de problematizar, es que vamos construyendo conocimientos, a partir de objetivar nuestras prácticas y pensarlas que podemos construir conocimiento, pero es un conocimiento que siempre surge de la práctica.

El relato sobre la praxis puede volverse un objeto de investigación. El relato, para poder ser visto y reflexionar sobre él sale de la cabeza bajo la forma de una escritura. Ahora bien, en ella la reflexión tiene dos vías: la escritura y, por otro lado, el diálogo con los (las) compañeros(as). Este proceso de pensar y hacerle preguntas a la praxis de forma colectiva la problematiza, la objetiva y se posibilita así la construcción de saberes. Con este movimiento, Laura se posiciona en el lugar de indagadora de su propia práctica. Entonces, la propia experiencia puede producir saberes prácticos. "El saber —dice María Zambrano (1989, p. 107)— es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida. Sí: el saber es experiencia" (Contreras, 2011, p. 25).

Laura expresa que, en el par que transitó por experiencias similares a la propia, encuentra pistas para el hacer, y con ello, posibilidades de cambiar un punto de vista:

lo que me hace cambiar el punto de vista es la experiencia de los demás, en general son docentes que pasaron por situaciones similares, que se hicieron preguntas similares y encontraron algunas respuestas, [...] una vez una compañera que hace una Radio Cooperativa que al principio le ponían muchísimas trabas me dijo: "Mirá, yo

presento un libro de planificaciones, lo anillo, es larguísimo y lo que les obliga a ellos es a leerlo y si me tienen que trabar lo tienen que hacer por escrito”. De la misma manera lo hice yo, entonces resultó una forma de transformar los conflictos en problemas para buscarles una solución, una respuesta, fue a partir de su propia experiencia, de la reflexión sobre su propia práctica, de la identificación con los problemas que yo estaba teniendo en ese momento, que yo pude encontrar nuevos puntos de vista.

A través del diálogo se transmite la praxis, no en términos de algo idéntico a copiar sino de diferentes opciones que se ofrecen, ello —en sus palabras— se vuelve una “forma de transformar los conflictos en problemas para buscarles una solución”, es decir, un obstáculo puede dejar de serlo al redefinirse como un problema.

Porque cuando los docentes escriben desde su experiencia se visibilizan otros saberes que Alliaud (2017) denomina saberes del oficio. Estos constituyen una mezcla entre conocimiento y experiencia. “Contienen saberes formalizados, métodos, técnicas y formas de hacer las cosas que resultan valiosas y, por lo tanto, tienden a prevalecer a menos que surja algún problema, alguna dificultad” (Alliaud, 2017, p. 76).

Los (las) otros(as), para Laura, resultan un *límite a la autocrítica*:

Esa escritura me permite revisar... cuando uno escribe es crítico y es nuestra forma de plasmar el comernos la cabeza después de las clases y lo que pasa es que cuando logramos una escritura colectiva, por un lado, es que nos da energía para seguir porque nos saca de esta rosca en la que entramos los docentes de sentir que hicimos todo mal, nos muestra los logros que tenemos y por otro lado nos da pistas de cómo seguir; tenerlo ahí, tener el objeto, el relato, para poder analizarlo, sacarlo de la cabeza, poder verlo y analizarlo nos permite pensar lo que hacemos.

En la escritura colectiva, Laura dice encontrar “energía para seguir porque nos saca de esta rosca en la que entramos los docentes de sentir que hicimos todo mal”. El hacer, al revisarse, busca mejorar la práctica reconociendo la equivocación y, asimismo, al repasar una situación, la palabra del otro la ayuda a frenar el bucle de la crítica. El (la) otro(a) posibilita reconocer aspectos positivos: los logros, lo que no

está mal. Valorar la propia práctica es lo que, en sus palabras, “da pistas de cómo seguir”.

El grupo llega a producir una escritura colectiva a través de un proceso en el cual se ponen en juego diferentes mediaciones y estrategias; una de ellas se denomina *lectura entre pares*, en nuestro país la referenciamos como práctica creada e impulsada en el marco del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela².

La *lectura entre pares* dispone a encontrarse con una experiencia y sus sentidos propuestos en el texto. Sentidos históricos y necesarios de develar en su propio contexto. Por eso, el que lee primero pregunta e interroga antes de realizar comentarios sobre lo leído. Es una tarea que requiere detener el ritmo para dar tiempo al goce que implica encontrarse o distanciarse de los planteamientos de quienes escriben. Leer entre pares no significa calificar o descalificar, sino

2 En el marco de una historicidad docente, la grupalidad como espacio dialógico de reflexión sobre la praxis adquiere relevancia cuando la convocatoria reúne convicciones políticas; los colectivos de educadores y educadoras constituyen un antecedente de larga data en nuestra América, y en Argentina se enmarcan en el Movimiento Pedagógico Nacional. En la década de 1990 se inicia la implementación de políticas neoliberales en la región, y como expresión de resistencia surge el Movimiento Pedagógico Nacional que busca transformar la realidad educativa a partir de la creación de colectivos, nodos y redes que ejerzan incidencia en el diseño de las políticas educativas. En Argentina, en 1999, por iniciativa de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA), se constituye la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE), y ello sucede —dato a nuestro criterio relevante— en el marco del desarrollo de una prestigiosa y recordada instancia de formación en el campo de la investigación educativa. Nos referimos al proyecto que en 1995 inició la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) a través de su Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” y la Universidad Nacional del Comahue, a través de su Secretaría de Extensión y que consistió en la formación de docentes en el campo de la investigación educativa. Esta instancia de formación concretó dos publicaciones en las que se compilan los trabajos finales de los docentes que participaron de la instancia de formación: aquí reside una huella y memoria que marca a fuego a los procesos de investigación educativa que se definen como colectivos: el cuidado por la formación académica en el campo de la investigación; el reconocimiento a escala nacional de quienes son valorados y reconocidos como referentes en ese campo; la solidaridad entre el ámbito universitario y el profesorado; el valor dado a la construcción colectiva; el posicionamiento político, la defensa de la educación pública y la valoración de la militancia docente como una característica distintiva; y la publicación de las producciones con el ejercicio de rigor académico que ello conlleva.

Posteriormente, es la misma Red DHIE la cual da origen a la creación del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela, y en él se comunican las diferentes redes, nodos y grupos que investigan sobre la praxis a escala nacional. A la vez, el Colectivo Argentino se reúne periódicamente en lo que se denomina Encuentro Iberoamericano de Docentes que Investigan desde la Escuela. A lo largo de los años, estas prácticas han producido un corpus teórico. Miguel Duhalde —actual secretario de Educación de la CTERA y uno de los coordinadores fundadores del Colectivo Argentino (junto a Graciela Mandolini, Nilda Juárez, Noemí Milton, Fermina Rivas, Andrea Arcuri, entre otros(as))— concibe a los (las) docentes como constructores de conocimiento colectivo, cooperativo y entre pares siendo la interrogación colectiva sobre el hacer una cuestión central de esta pedagogía.

ampliar los márgenes de la comprensión, interpretación y complementariedad de la visión que él (la) ponente intenta presentar. Los propios documentos del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela describen esta concepción:

Nos acercamos a una ponencia despojados de la intención de calificar o descalificar, intentando, en cambio, un ejercicio que nos induzca a la comprensión, interpretación y complementariedad de la visión que el ponente intenta presentar.

Una ponencia es el intento de los/as maestros/as y profesores/as por compartir con otros/as sus experiencias pedagógicas, las diversas formas de vivir y sentir la educación, puestas en el juego de la escritura; una apuesta a descubrir, crear y recrear fugas a lo ya dado, a lo instituido. Al leer una escritura se realiza una labor de buceo que nos lleva a sumergirnos en el texto con la intención de abrir puertas que permitan el encuentro de nuestras realidades con las del/de la ponente y con las experiencias a las que nos acercamos como lectores/as. (2011, p. 15)

A través de esta estrategia, Laura logra comprender su praxis. Ella necesita de la mirada, la presencia y la voz de otros(as), no de otro(a) cualquiera, sino de un par que despliegue cierto nivel de confianza y amorosidad, el necesario para valorar lo que hace y poder expresárselo.

Una de las características de lo que se escribe con otros "es que está intervenido por varios puntos de vista". Ella concibe que *los saberes sobre la práctica se construyan en diálogo con otros(as)*.

lo que tiene escribir con otros es que eso que yo escribí va a estar intervenido por varios puntos de vista, se establece un diálogo cuando escribís con los demás. Me parece que así es cómo construimos conocimiento los docentes realmente: cuando podemos pensar sobre nuestra práctica y para pensar sobre nuestra práctica necesitamos la mirada de otra persona.

La tarea no es sencilla y requiere disposición a la exposición, la crisis, la movilización, el manejo de la expectativa sobre lo que se recibe como devolución del (de la) compañero(a).

siempre está la expectativa de lo que me dice el otro para darle una vuelta de tuerca, es eso, como mucha

exposición pero una exposición linda, necesaria, de crisis, para movilizar, y mucha expectativa para ver qué me devuelven los demás; justo ayer pensaba leyendo una escritura lo ninguneada que está la mirada del otro; por ejemplo, a mí sí me importa lo que piensen los demás pero no desde un lugar de juicio, sino desde un lugar de construcción donde me parece que eso es lo que permite la escritura.

Consideramos que es una exposición agradable porque no se siente ninguneada o desprovista de valor; no se enjuicia, sino que se busca construir con el otro y en ello reside la cualidad positiva que tiene la escritura. Entonces, *escribir con otros(as) exige ir más allá de los prejuicios y la descalificación*, implica correrse de "lo que piensan los demás" en términos de juicios de valor (los cuales siempre son arbitrarios) para construir "el 'otro' saber de los maestros rescatado de la censura y levantado como un saber propio" (Unda-Bernal, 2017, p. 9), porque un(a) estudiante o maestro(a) desvalido(a), minusválido(a), callado(a), "apaleado(a)"³ (como una de las nefastas imágenes de esta época), despreciado(a) o ninguneado(a) no puede empoderar su tarea. "Narrarse es a la vez pensarse, recuperar la propia voz, romper la mordaza del silencio, tener la valentía de ponerse en escena en relación con otros" (Unda-Bernal, Martínez-Boom y Medina-Bejarano, 2001, p. 104).

Laura, al escribir procesa las vivencias, ella habla de una "escritura sostén" que le permite mantenerse en pie en momentos complicados de la vida, que la ayuda a crecer como docente:

Si estoy pensando en lo importante que fue para mí, a lo largo de mi vida, la escritura para sostenerme en momentos complicados [...], apareció la escritura con otros a partir de mi trabajo y para mí lo que me da es lo mismo que le da a mis estudiantes: el trabajo cooperativo, esta cosa de poder ver a los demás, de poder conocer puntos de vista, de poder identificarme con lo que le pasa al otro, de poder dialogar, de poder construir empatía, solidaridad, buscar, formar redes, no sentirse solo y eso es lo que ayuda mucho a no victimizarse y esto fortalece; creo que sí yo soy la docente que soy en este momento es sin duda por ese trabajo colectivo.

3 Nos referimos al hecho ocurrido el pasado 9 de abril de 2017, cuando las autoridades de la Ciudad de Buenos Aires ordenaron reprimir a los docentes que instalaban en la Plaza del Congreso una *escuela itinerante* como medida de reclamo gremial para la apertura de la Paritaria Nacional Docente.

Ella llega a un grupo que le solicita escribir "a puertas abiertas", un grupo que le requiere escrituras que se vuelvan públicas al ser compartidas entre compañeros(as). Entonces, la práctica se abre, se hace pública, e incide en ella: le permite aprender. En sus palabras: "creo que si yo soy la docente que soy en este momento es sin duda por ese trabajo colectivo".

A la vez, resultan significativas las *habilidades sociales que promueve la escritura colectiva*. Escribir con otros propicia en Laura "el trabajo cooperativo", "el poder ver a los demás", "el conocer puntos de vista", "identificarse con lo que le pasa al otro", "poder dialogar", "poder construir empatía, solidaridad, buscar y formar redes"; también, "no sentirse sola y no victimizarse". Estos aprendizajes, productos del trabajo de escritura colectivo, la fortalecen y moldean como docente.

Llama nuestra atención el hecho de que estas habilidades que enunciamos pierden valor, si las comparamos con los parámetros que estipula la medición de los resultados de la educación (ver Feldfeber et ál., 2019), la continua exigencia de productividad, de resultados eficaces, de certezas técnicas. La experiencia de aprender pareciera desplegar otra dimensión, concepción, de lo educativo. Dado el valor de estos aprendizajes, parecería emerger la necesidad de resguardarlos, es decir, permitirles existencia, "que sean sus protagonistas quienes puedan dar significado a lo vivido y que puedan vivir cosas que tengan significación" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 39).

Uno de los aprendizajes que encontramos en Laura remite a un sentido crítico de la educación:

Yo mi primaria y secundaria la hice en escuelas privadas católicas, después de la escuela más allá de que yo no me implicaba con la religión católica (más, había una cerrazón muy fuerte) salía de ahí y me iba después del colegio hasta las diez de la noche, de lunes a lunes, a danza, otro espacio muy cerrado, muy estereotipado. Entonces, yo entré al profesorado diciendo: "Yo quiero dar clases en escuelas privadas y las clases van a ser así"; es decir, tenía una idea superestructurada. Así que cambié mucho, tuvo mucho que ver las distintas instancias de encuentro con los textos, con terminar de darle vuelta a un posicionamiento político que ya era incipiente al ver problemáticas sociales pero que no tenía las herramientas y los argumentos para discutirlos.

Laura expresa que en el profesorado público "cambió mucho": de estar posicionada en una educación "más cerrada, estereotipada y superestructurada", construida en las escuelas privadas a las cuales concurrió, experimenta un sentido diferente. Ella dice: "tuvieron mucho que ver las distintas instancias de encuentro con los textos, con terminar de darle vuelta a un posicionamiento político que ya era incipiente al ver problemáticas sociales, pero que no tenía las herramientas y los argumentos para discutirlos". Ella identifica que este giro se produce por "distintas instancias de encuentro con los textos", la expresión "encuentro" parecería referirse a un momento vivencial, un encuentro con las ideas y no una compilación o acumulación de estas. Asimismo, se refiere a "distintas instancias", por lo cual se infiere que fueron diversas, diferentes, de conceptualizar y volver a reflexionar sobre esas ideas. Este trabajo —que podríamos denominar *teórico*— en ella colabora para que defina su "posicionamiento político" y lo asocia con una sensibilidad ante las problemáticas sociales. Ella aprende "las herramientas y los argumentos" que le permiten discutir la realidad y es en esta mutua relación entre los textos y las problemáticas sociales que ella constituye una perspectiva crítica sobre la educación.

Laura aprende en el grupo del cual participa a delinear la *posición pedagógica* que pone en juego en su propia praxis.

parte del aprendizaje es reflexionar, pero tiene que ver con una postura pedagógica, con ciertos, no sé si decirles lineamientos, pero sí ejes que quiero que tenga mi práctica y con la posibilidad de ser coherente con esos ejes, de cómo no se quede solamente en el discurso sino el poder llevarlos a la acción. [...] siempre es a partir del diálogo con otras personas y eso me fue ayudando por un lado a fortalecer y a delinear mi posicionamiento político, a abrirme a la posibilidad de escuchar a otros discursos y a dejarme interpelar por esos discursos, a pensar las prácticas de otra forma, para mí leer a los docentes fue como hacer otro profesorado prácticamente.

Estos aprendizajes colaboran en conformar una concepción crítica de la tarea docente y tienen tal efecto que los comprende como una formación en sí misma, así lo expresa: "para mí leer a los docentes

fue como hacer otro profesorado prácticamente". Esa otra formación —para Laura— se centra en los siguientes movimientos: "escuchar otros discursos y dejarme interpelar por ellos; pensar las prácticas de otra forma". Y de esto dice: "me fue ayudando por un lado a fortalecer y a delinear su posicionamiento político". Parecería que *el (la) otro(a) es imprescindible para la innovación, para que se produzca un cambio de posición o concepción*, es decir, y en sus palabras, para que "no se quede solamente en el discurso".

Otra cualidad se destaca: Laura aprehende de los docentes a quienes lee:

nos encontrábamos que siempre tenemos las mismas categorías de análisis para los trabajos nuevos, entonces nos dijimos: "Así no avanzamos, necesitamos nuevos referentes", por un lado y así empezamos a leer a Freinet que es alguien que escribió sobre su práctica y que además tiene algo muy interesante que es un posicionamiento político muy claro... qué de todo esto podemos llevar... Pensamos qué ejes podemos tomar para llevar un proyecto a nuestros espacios, escribir sobre ello y volver a analizarlo, y lo que tomamos es el cooperativismo ya que es lo que veíamos en muchos de los trabajos, el trabajo con el otro. Entonces yo llevé el trabajo con el cuerpo que tiene que ver con el taller de ESI, pero también tiene que ver con asambleas, con un diario cooperativo que estamos haciendo que les implica recorrer el espacio de la escuela, el barrio, de otra manera.

Laura aprende desde la diferencia, ella dice que en su grupo observaron que "con las mismas categorías de análisis no avanzaban", por eso se plantean buscar nuevos referentes y eligen las producciones de Freinet (obras de enseñanza, en términos de Alliaud, 2017), especialmente aquellas que desarrollan el cooperativismo en la escuela. Según la entrevistada, dos características se destacan en este referente: "es alguien que escribió sobre su práctica y además tiene algo muy interesante que es un posicionamiento político muy claro". Asimismo, destaca que el cooperativismo es "el trabajo con el otro" y aquí encontramos una conexión: en el marco de un colectivo ella lee y reflexiona sobre el trabajo con otros; lo grupal busca la grupalidad. Observamos que en esta elección *la propuesta pedagógica es política; lo político se vuelve constitutivo de lo pedagógico en tanto visibiliza y expresa una posición en el terreno social*.

Cuando Laura expresa "entonces, yo lo llevé al aula" y habla de su praxis como maestra, observamos la incidencia que tiene tanto la "obra maestra de enseñanza" (Alliaud, 2017) como sus propios compañeros de grupo en la potencia que ella despliega como docente. Y destacamos las características de lo que "lleva al aula": un taller y un diario cooperativo que conecta la escuela y el barrio "de otra manera". Es decir, lo que diseña se distancia de lo tradicional y enfatiza la participación de sus alumnos; lo colectivo se dimensiona en la elaboración de un diario cooperativo, no solo leyó a Freinet, sino que aplica sus ideas; la propuesta desborda el aula y la escuela y se conecta con el entorno. La riqueza de este proceso fortalece a sus estudiantes; *el grupo de reflexión en el cual participa se vuelve una instancia de mediación en su formación*.

Como ya presentamos, Laura es profesora de danza, ha realizado estos estudios desde su escuela primaria. Al conversar con ella, podemos encontrar plasticidad en sus movimientos, por ejemplo, en cómo mueve sus manos al hablar. Ahora bien, expresa que nunca había desarrollado actividades con sus estudiantes que incluyeran el trabajo corporal. Fue en su grupo de escritura, escuchando e intercambiando con sus compañeros(as) que reconoce lo que le sucede: "me empecé a dar cuenta que yo no lo estaba haciendo y empecé a pensar el cuerpo adentro de la escuela como algo a construir, a reconquistar":

me costó un montón de tiempo llevarlo a las clases y llevarlo a la escritura fue algo que me empecé a plantear a partir del diálogo con mis compañeros. [...] me empecé a dar cuenta que yo no lo estaba haciendo y empecé a pensar el cuerpo adentro de la escuela como algo a construir, a reconquistar, entonces, a partir de ahí recién después de muchos años sobre reflexionar sobre la práctica, porque son esas cosas, que son obvias pero no las ves por obvias y están tan presentes que las naturalizás, y empecé a llevar la danza a la escuela a través de los talleres de ESI, de movimiento, a partir de la respiración y empezaron a pasar cosas interesantes en mí.

Según Laura, hay cosas "que son obvias, pero no las ves por obvias, y están tan presentes que las naturalizás". Aquí *el grupo de escritura funciona como un dispositivo de desnaturalización de sus propias*

*matrices de aprendizaje*⁴. Allí, en ese contexto, su guion interno de desempeño es interpelado, revisado, redefinido, desarmado y vuelto a poner en acción. En sus palabras, "reconquista" su cuerpo y, entonces, se conecta con la potencia que ella misma tiene como maestra: decide "llevar la danza a la escuela a través de talleres de Educación Sexual Integral (ESI)". "Empezaron a pasar cosas interesantes en mí" es la síntesis de sus palabras que visibiliza el efecto en su interioridad, en su sí-mismo, en términos de Abraham (1987).

Laura expresa: "tuve muchas peleas con mi cuerpo y fue todo un proceso poder escuchar lo que me pasaba, que me enfermaba y que me dolía". Por eso, le resultó "liberador" reencontrarse con su cuerpo, porque se libera de esa asociación entre rigidez y corporalidad que construyó desde muy pequeña producto de sus aprendizajes en la danza.

[...] cuando comencé a estudiar había una forma de bailar y una técnica y la tenías que copiar y te lastimabas (yo tengo muchas lesiones en el cuerpo) y una estética de la bailarina que no es la mía. Entonces, tuve muchas peleas con mi cuerpo y fue todo un proceso poder escuchar lo que me pasaba, que me enfermaba y que me dolía y que había guardado en el cuerpo para que me enfermara y me doliera y como yo encontré cómo hacer ese proceso y me resultó liberador, decidí llevarlo a la escuela.

Ella se destrabó, se desarmó y se volvió a componer, y por eso, se anima y diseña una propuesta para trabajar el cuerpo con sus estudiantes, así lo dice: "como yo encontré cómo hacer ese proceso y me resultó liberador, decidí llevarlo a la escuela". Se anima a lo que es parte de ella misma y obtiene resultados en su sí-mismo profesional (Abraham, 1987): "los chicos pueden destrabar lo que les pasa" y ello, a Laura, le da esperanza.

Lo que me genera la escuela es mucha esperanza porque lo que yo noto en los chicos y las chicas es que ellos mismos pueden destrabar lo que les pasa, se pueden encontrar con los demás y ahí hay un desarrollo de la empatía muy fuerte que genera un montón de otras cosas. Genera empezar a ver por ejemplo a partir de estos talleres que algunos neños contaran que tenían algún familiar con síndrome de Down o con alguna capacidad especial y empezaron a problematizarlo. [...] el aula es uno de los pocos espacios de esperanza que me quedan, es como la promesa, todo está remal pero hay unos pibes y pibas que están construyendo algo distinto y que se plantan a defenderlo y no solamente que me lo dicen a mí.

La propuesta desborda la propia dimensión del cuerpo de Laura, ya sin trabas puede potenciar su práctica y descubre allí temas referidos a las diferencias y a la inclusión social que se despliegan en su aula; y es entonces cuando un alumno comparte que tiene "un familiar con síndrome de Down o con alguna capacidad especial y empiezan a problematizarlo".

A partir de este recorrido por su experiencia elaboramos las siguientes hipótesis:

- » Hipótesis 1: Laura experimentaría la posibilidad de acceder a aspectos no conocidos de la imagen de sí, como lo es una matriz de aprendizajes corporales rígida; matriz que obtura, que frena la potencia que tiene como educadora. Desocultar-se, desnaturalizar-se, visibilizar-se, des-trabarse incidiría en la intensidad de las propuestas que lleva al aula donde se desempeña como maestra repercutiendo así en su sí-mismo profesional.

La práctica ahonda y deja huella: el (la) otro(a) interiorizado(a) durante este proceso de escritura puede volverse necesario para el ejercicio de la docencia; en términos de Connelly y Clandinin (1995) esta práctica colabora en la conformación de una *comunidad de atención mutua*, de recíproco cuidado y asistencia entre docentes, y llamamos la atención de la expresión original en inglés: *caring community*, *care* significa⁵ más que atención, es cuidado, asistencia, esmero, tener cariño, preocuparse por el otro, es decir, que este nos importe. Conformar y sentirse parte

4 "Definimos entonces como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *Gestalt-Gestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología" (De Quiroga, 1992, pp. 35-36).

5 Según el diccionario Word Reference, <http://www.wordreference.com> [consultado el 29 de marzo de 2020]

de un colectivo –entendido como una comunidad que aprende– es un proceso que resultaría un acto de investimento entre pares que propicia la profesionalidad.

- » Hipótesis 2: Quien participa de procesos de escritura colectiva en una red, grupo o colectivo desarrolla capacidad crítica para incidir en la realidad; ensaya en una microescala, caracterizada por el cuidado y el sostén, estrategias de acción que potencian a los niños en el aula.

Por ello, en Laura, *su posición pedagógica es política*. Este sentido es central para la transformación democrática de los discursos y las prácticas pedagógicas (Suárez, 2011) y tiende hacia la intervención político-pedagógica en el campo educativo (Suárez, 2011; Colectivo Argentino, 2009; 2011). Encontramos, así, que esta experiencia que se realiza en un Grupo de Escritura conformaría un nuevo modelo de formación docente.

Referencias

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Gedisa Editorial.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Arendt, H. (2005). *¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna. Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Caparrós.
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (coord.) (2009). *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Colección Narrativas, Autobiografías y Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y Clacso.
- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En D. Contreras y N. Pérez de Lara (eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- De Quiroga, A. P. (1992). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde M. (2019). *La privatización educativa en Argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/093df25a9f27e7f8e5140df290bd9e8f.pdf>
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Amorrortu Editores.
- Kaminsky, G. (1989). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Lugar Editorial.
- Larrosa, J., R. M. Morral, V. R. Ferrer, N. Pérez, F. M. Connelly, Clandiin, D. J. y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Sirvent, M. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias" *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 93-137). Colección Narrativas, Autobiografías y Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y Clacso.
- Umpierrez, A. y Sosa, R. (2011). *Investigación Educativa y Trabajo en Red. Educadoras y educadores que hacen Investigación. Relatos de un Encuentro*: Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores.
- Unda, M. P. (2017). Editorial. *Nodos y Nudos*, 5(43), 8-10.
- Unda, M. P., Martínez-Boom, A. y Medina-Bejarano, M. (2001). La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación? *Entre Maestros*, 2(4), 94-107.

Diálogo del conocimiento

La autora de este artículo nos sitúa en líneas de reflexión que invitan a seguir pensando la formación continua de maestros desde apuestas que habiliten y visibilicen la potencia de lo colectivo. Me permito entrar en diálogo con sus planteamientos y tomarlos como pretexto para traer a la conversación aportes que, a propósito de la perspectiva narrativa de su escritura, fueron construidos a partir de los relatos de maestros y maestras partícipes de redes pedagógicas de la ciudad de Medellín, Colombia.

Quiero detenerme puntualmente en la experiencia de la escritura colectiva que destaca la autora como herramienta que moviliza a los maestros hacia la construcción de saberes prácticos sobre su oficio, a través de los cuales resignifican las prácticas de enseñanza que sustentan y otorgan sentido a su quehacer. Las voces de aquellos maestros y maestras de redes colombianas muestran cómo la escritura se constituye en una *práctica de subjetivación* que les permite cuidar de sí mismos(as), esto es, constituirse en sujetos en función de las múltiples imágenes y los diversos rostros que eligen para la configuración de sí mismos.

En las redes, concebidas como comunidades de atención mutua y de recíproco cuidado –tal como lo propone la autora– la escritura la viven los maestros(as) como una *práctica de sí* que deviene de una “cultura de cuidado de sí que pone el “imperativo de ocuparse de uno mismo” (Foucault, 1990) en el centro de las preocupaciones de los maestros (preocupación –conocimiento- saber-arte de sí). En este sentido, la escritura es configurada por los maestros(as) como forma de relación deliberada consigo mismos y con los otros y les permite situarse en el “ámbito de lo excepcional, excéntrico y esotérico” (Sáenz, 2014, p. 23), es decir, en la esfera de la rareza y de la singularidad.

En palabras de Larrosa (1995) la subjetivación que hace posible la escritura acontece en medio de una *experiencia de sí*, la cual es acogida, nombrada, contada y transmitida por los maestros(as) a través de palabras que tejen narrativamente los modos en que fraguan su existencia como colectivo. A través de la escritura, los maestros(as) le apuestan a la colectividad como modo de ser y habitar en el que es posible hacer, construir y tejer con el otro; rompen así con toda lógica de individualización de su formación pues hallan en lo colectivo la fuerza y potencia para subjetivarse, encontrarse y armar lazo desde las cercanías, sinergias y fraternidades pedagógicas que los pone en relación con pasiones y propósitos comunes.

Esta escritura es, a su vez, una práctica reflexiva, transformadora y política, toda vez que conecta a los maestros con la posibilidad de crear saber colectivo, otros modos de hacer escuela y pedagogía, de reflexionar y habilitarse como interlocutores válidos en las comunidades académicas de discusión. Escribir(se), leer(se), escuchar(se), narrar(se) en colectivo les permite a los maestros(as) tejer diálogos pedagógicos —ejercicios dialécticos en términos de la autora del artículo— que configuran en ellos un *habitus reflexivo* (Bourdieu, 1995), el cual devela formas distintas de la relación que establecen consigo mismos para transformar su propio ser, esto es, para “actuar sobre sí mismos deliberadamente [y así] transformarse, autoformarse, autogobernarse o auto crearse” (Castro, 2004, p. 517).

Esta transformación no es solo personal, la llevan también a los espacios que habitan pues escribir les permite construir juntos miradas otras al mundo escolar, maneras distintas de pensarse su práctica pedagógica, de habitar la escuela y de resignificarla. Aquello que escriben los maestros(as) en colectivo —tal como lo dice la autora— da cuenta de los posicionamientos políticos que asumen como sujetos, esto es, de las apuestas pedagógicas y decisiones profesionales desde las cuales actúan políticamente, de las luchas emancipadoras que gestan y de las preguntas que movilizan su quehacer.

Escribir, en suma, se ha constituido para los maestros(as) de las redes pedagógicas en una acción política potente que hace posible su devenir en cuanto sujetos colectivos, creadores, reflexivos, transformadores y políticos; imágenes de sí hacia las cuales orientan sus procesos de subjetivación en estos espacios de colectividad y encuentro.

Referencias

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Prometeo, 3010

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Paidós.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.

Sáenz, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Universidad Nacional de Colombia.

Leidy Daniela Acevedo Vásquez
Universidad de Antioquia