

A close-up photograph of a hand holding three markers. The markers are white, yellow, and blue. The hand is positioned at the bottom of the frame, with the fingers gripping the markers. The background is dark and out of focus.

● NUESTRA idea

Una ventana para mirar la escuela y una
posibilidad de reconocernos como parte del
movimiento pedagógico latinoamericano



Equipo editorial

DIRECCIÓN

Sonia Alesso

PRODUCCIÓN GENERAL

María Sormanni

EQUIPO DE TRABAJO

Javier Almirón

Miguel Duhalde

Gabriela Qüesta

DISEÑO

Lalo Gómez

Irene Montero

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE

Rivadavia 3279 – CP 3000 – Santa Fe

Tel. Fax. 0342 4555436 – www.amsafe.org.ar

Año 5, N° 4, Junio 2013 ISSN 18524109

5

Editorial

Sonia Alesso

6

Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Stella Maldonado

8

TRABAJO E IDENTIDAD DOCENTE

Las políticas de Formación Docente después de los '90

Myriam Feldfeber

18

Redes de docentes que investigan desde escuela

Miguel Duhalde | María Sormanni

22

Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias

Leonora Reyes | Rodrigo Cornejo
Ana Arévalo | Rodrigo Sánchez

34

Trabajo pedagógico entre docentes. Espacios de formación ético-política

Daniel López

46

Expedición Pedagógica "Simón Rodríguez". Una forma alternativa de producción de conocimientos desde la escuela y la comunidad

Equipo de Trabajo del Instituto "Rosita Ziperovich"

50

Narrativas autobiográficas y formación en Argentina. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción entre docentes

Daniel Suárez

66

Cambios y permanencia, la violencia de género ¿avanza?

Estela Díaz

70

Las políticas de educación sexual integral y trabajo docente. Saberes, prácticas y cuerpos en tensión

Graciela Morgade

76

Historia y trayectoria de educadores santafesinos: Resignificaciones de la noción de educación popular.

Myriam Southwell

82

Entrevista

José María Tessa

86

Homenaje

Instituto de Formación Pedagógica y Sindical "Rosita Ziperovich"

Sumario

Presentación

Equipo Editorial

A partir de la “Declaración de Bogotá”, acordada por la Internacional de la Educación en el 1er. Encuentro “Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”, realizado en el mes de diciembre de 2011, en la ciudad de Bogotá (Colombia), y de los desafíos que de ella emanan, la AMSAFE, como entidad de base de la CTERA, asume el compromiso de llevar adelante diversas acciones a fin de garantizar espacios de debate y discusión para la construcción de alternativas político-pedagógicas emancipadoras.

Asumiendo, entonces, nuestro protagonismo en la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, creemos que es tiempo de avanzar desde la posición de resistencia a las reformas neoliberales de los años 90 hacia una contraofensiva que habilite la reflexión crítica acerca de los nuevos contextos político-pedagógicos de la región y la iniciativa creativa para la construcción de una educación emancipadora, popular y democrática.

Superada la etapa de resistencia organizada a la destrucción del sentido público de la educación, hoy renovamos el compromiso y el desafío de realizar un ejercicio permanente de debate político-pedagógico, para proponer políticas educativas que garanticen el reconocimiento de experiencias alternativas e innovadoras que se realizan desde la escuela, la comunidad y los movimientos sociales, a fin de transformar la realidad y alcanzar una sociedad justa, solidaria e igualitaria, en la que el trabajo docente sea digno y la educación pública sea entendida como un derecho social y humano.

En el devenir del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, reafirmamos nuestro modelo de construcción sindical, que vincula la lucha gremial con la producción de conocimiento pedagógico. En tal sentido, este número de “Nuestra Idea” presenta diversas experiencias que dan cuenta de diferentes modos de producción de conocimientos, tales como la documentación narrativa, el trabajo pedagógico entre docentes, la investigación desde la escuela y la constitución de redes y colectivos de educadores, entre otros, que permiten pensar e identificar el trabajo docente desde la perspectiva de la producción y no desde la simple tarea de transmisión de saberes.

Asimismo, siguiendo la línea editorial de la revista Nuestra Idea, en esta oportunidad también recordamos la trayectoria de educadores/as santafesinos/as que tuvieron un protagonismo destacado en el proceso histórico de constitución de nuestra organización sindical.



*“...yo vivo de preguntar,
Saber no puede ser lujo [...]
Si saber no es un derecho,
Seguro será un izquierdo”*

Editorial

Sonia Alesso

* Secretaria General AMSAFE y Secretaria Adjunta de CTERA

A lo largo de toda la historia de nuestra organización sindical, hemos sostenido, de manera imbricada y dialógica, la lucha por nuestros derechos sindicales, las condiciones de trabajo, las reivindicaciones salariales y la batalla por el conocimiento.

En los más de 80 años de vida de nuestro sindicato, siempre hemos planteado la necesidad de ser protagonistas en los debates y disputas que se establecen en el campo político-pedagógico; más aún, considerando que, en este terreno, aún hoy se trata de imponer una racionalidad tecnocrática, basada en la idea del pensamiento único y en una organización del conocimiento que siempre responde a intereses de los grupos dominantes.

Pensando en la importancia que la construcción colectiva del conocimiento tiene para las y los trabajadores de la educación a la hora de asumir un papel protagónico en la definición de una pedagogía alternativa y emancipadora, que garantice para todas y todos el derecho social y humano a la educación pública, desde la AMSAFE concebimos a la escuela pública como una herramienta para la solidaridad, la justicia social y la igualdad.

Son las y los sujetos que se constituyen en la escuela pública, simultánea e indelegablemente, los que producen y recrean “la” y “las” culturas; construyen y distribuyen conocimientos; articulan demandas y espacios sociales; promueven formas democráticas de comprender y de transformar la realidad histórica y social; y contribuyen a la construcción de un proyecto educativo, nacional y popular, socialmente inclusivo y democratizador del conocimiento.

Por ello, y como resultado de los debates y discusiones que nuestro gremio mantiene en su práctica cotidiana, es que hemos definido como política sindical promover espacios para potenciar la producción colectiva de conocimientos, partiendo por conocer y comprender nuestras condiciones de trabajo y las diversas problemáticas del sistema educativo en toda su complejidad.

Consideramos imprescindible que las y los trabajadores de la educación tomemos conciencia sobre el hecho de que nuestro trabajo produce conocimiento, pues de esta manera podemos asumir un posicionamiento crítico acerca de la realidad educativa y de la sociedad en su conjunto y pensar posibles modos de intervención.

Es fundamental que defendamos nuestro derecho a seguir formándonos, a profundizar nuestros conocimientos, a resignificarlos, a construir saberes que nos permitan elaborar marcos conceptuales desde los cuales poder innovar y generar los procesos de transformación que nuestra sociedad demanda.

Asimismo, desde nuestra perspectiva, consideramos necesario instalar en el debate actual la idea de “formación docente permanente y en ejercicio”. Una concepción desde la cual podemos confrontar la lógica mercantil que, en los últimos tiempos, apuntó sistemáticamente a descalificar el trabajo y la profesión de enseñar, convirtiendo el conocimiento en una mercancía.

En el contexto actual, vemos la necesidad de poder inscribir a la formación permanente y en ejercicio y la investigación educativa

en un proyecto político de formación que sea entendido como un derecho laboral garantizado por el Estado provincial y no sólo como una obligación de las y los trabajadores de la educación. Hecho que, necesariamente, implica repensar el puesto de trabajo docente y la organización escolar, en la medida en que exige más financiamiento y una distribución diferente de tiempos y espacios para su realización.

La igualdad de oportunidades para la formación y la garantía de condiciones de trabajo dignas tienen que ser el punto de partida para que todas y todos los educadores podamos acceder y permanecer en los procesos formativos. La formación “en ejercicio” significa que nos formamos mientras trabajamos, mientras ejercemos nuestra profesión, implicados en las dinámicas de las instituciones a las que pertenecemos, a nuestros contextos socioeducativos, con el reconocimiento salarial garantizado, asegurando, en todo momento, que el derecho al aprendizaje de los estudiantes no se vea lesionado por este tipo de acciones.

En este sentido, consideramos que no es legítimo que las propuestas de formación sean diseñadas sólo desde los centros de poder ni que respondan a la necesidad del lucro propia de los empresarios o al instrumentalismo de los técnicos-funcionarios, sin participación de las y los trabajadores de la educación organizados gremialmente, pues esto va en contra de nuestras ideas acerca de la democratización de la educación. Esto significa, entre otras cuestiones, que la formación en ejercicio y gratuita debe ser parte de políticas públicas nacionales y provinciales acordadas en los respectivos ámbitos paritarios. Lamentablemente, no ha existido, en las últimas décadas, una política pública sistemática de intervención activa en los procesos de formación permanente y en ejercicio en nuestra provincia.

La formación permanente y ejercicio y la investigación constituyen una necesidad para la cualificación de todo el sistema educativo. Por lo tanto, desde la AMSAFE pensamos que no puede existir ninguna excusa ni pretexto para demorar la implementación de políticas públicas que habiliten procesos de formación docente en ejercicio y gratuita.

La formación permanente y en ejercicio no puede ser discutida en abstracto, ni fuera de una política de transformación curricular, de la organización escolar, ni de las demandas –entendidas como exigencias– de la comunidades educativas en las que se hallan insertas las escuelas. Esta discusión debe tener como referencia el modo en que dicha formación tensiona y resignifica la práctica escolar, entendida ésta como un conjunto de sentidos teóricos y prácticos acerca de la educación, que es necesario visibilizar a fin de pasarlos por el tamiz de la reflexión colectiva.

Nuestra historia sindical nos compromete con las luchas que aún nos quedan por dar y es también el principal argumento por el cual seguimos librando la batalla en el campo del conocimiento. Y una de las formas que elegimos para ello, entre otras, es la edición de Nuestra idea. Una revista que fue concebida como “una ventana para mirar la escuela y una posibilidad de reconocernos como parte del movimiento pedagógico latinoamericano” y que, en este último número, pretende socializar algunas formas alternativas de producción de conocimiento desde la escuela, fortaleciendo aún más nuestro pensamiento crítico y emancipatorio.

Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Stella Maldonado

* Secretaria General CTERA e Integrante del Comité Ejecutivo Mundial de la Internacional de la Educación

Hace ya más de 10 años que América Latina transita un proceso heterogéneo, desigual y combinado de ruptura con el neoliberalismo y de construcción de modelos políticos, económicos, sociales y culturales con mayores grados de soberanía, igualdad y justicia social. Esta convergencia de fuerzas hizo posible la derrota del ALCA en 2005 en Mar del Plata, Argentina; la creación de la UNASUR que permitió acciones conjuntas de defensa de la democracia ante intentos golpistas en Bolivia y Ecuador; la fundación de la CELAC (Confederación de Estados de Latinoamérica y el Caribe) que constituirá un bloque para la defensa de los intereses de las naciones y los pueblos de nuestra América.

Es a partir de este contexto que la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) definió en Bogotá el 5, 6 y 7 de diciembre de 2011 avanzar hacia la constitución de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que sea el correlato de los procesos emancipatorios que estamos viviendo en muchos países de América Latina y fortalezca las luchas de resistencia que se dan en los países aún dominados por las políticas neoliberales.

Este movimiento debe nutrirse de las mejores tradiciones de los más trascendentes pedagogos de la región: Simón Rodríguez, Varela, Vergara, las hermanas Cossettini, Paulo Freire, Carlos Lanz, etc.

Además debemos recuperar, sistematizar y socializar innumerables experiencias de escuelas públicas y de organizaciones sociales y sindicales que, desde los anarquistas hasta las comunidades eclesiales de base, desde el movimiento de campesinos y las escuelas fábrica hasta los movimientos de desocupados, han desarrollado durante décadas para proponer y poner en acto una educación liberadora.

No concebimos la educación sólo como un motor del desarrollo; queremos poder ir más allá de los fines utilitaristas en los que se ha querido encorsetar los procesos educativos, concepciones que aún se encuentran presentes en las metas 2021 de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y que tributan a las teorías del capital humano.

Desde luego, sin políticas de Estado que sostengan el derecho social a la educación el movimiento pedagógico será una iniciativa de alcances limitados temporal y territorialmente; pero, al mismo tiempo, generar desde abajo una propuesta y una demanda activa de una pedagogía emancipatoria producirá efectos direccionadores sobre las políticas públicas.

Ejes para pensar una Pedagogía Emancipatoria Latinoamericana:

- La integración regional, la historia y la cultura de nuestros pueblos, la geografía de nuestra América deben estar en la base de los diseños curriculares. El conocimiento acerca de los instrumentos políticos, económicos y sociales de integración, deben estar presentes en la currícula para fortalecer y darle densidad social a estos procesos.
- Una educación que esté basada en valores activos como la justicia social, la libertad, la solidaridad, la no violencia, la no



- Una organización del trabajo que incluya tiempos y espacios para el trabajo colectivo en la escuela y en el barrio.
- Un claro protagonismo de los sujetos de aprendizaje y sus familias, con instancias permanentes de participación a través de las más diversas formas organizativas y con posibilidad de incidencia en la toma de decisiones.
- Una escuela en la que desde las prácticas pedagógicas e institucionales se propicie la igualdad de género, ejercida concretamente en las relaciones laborales y de aprendizaje.
- Un particular énfasis en la lectura crítica de los medios gráficos y audiovisuales monopólicos para desarrollar la comprensión de su papel en los procesos de dominación global. Producir expe-

- riencias de comunicación gráfica y audiovisual desde las escuelas. Convertir las bibliotecas escolares en bibliotecas populares.
- Incorporar la preservación del medio ambiente como eje transversal curricular en todos los niveles y modalidades, en términos teórico-prácticos con experiencias territoriales concretas. Con un enfoque que vincule la necesidad de desarrollo autónomo de nuestras economías con el imperativo de cuidar los recursos no renovables y garantizar la sustentabilidad social y cultural, en el marco de la soberanía popular, nacional y regional.
- Promover la potencialidad de expresión en todos los lenguajes artísticos y el desarrollo de prácticas deportivas articuladas con el contexto social.

Estas y otras muchas ideas más, que se debatirán en los encuentros regionales, deberán entramarse con el análisis y la puesta en común de valiosas experiencias que se llevan a cabo a lo largo y a lo ancho del país, para construir las propuestas que llevaremos a los próximos encuentros del Movimiento Pedagógico Latinoamericano promovidos por la IEAL.



discriminación, el respeto a la multiculturalidad, la democracia participativa, el trabajo cooperativo.

- Una escuela que se convierta en centro cívico y cultural del barrio y que sea nudo de la red de organizaciones del territorio en una acción conjunta por el pleno ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Una concepción del conocimiento que supere los moldes positivistas e incorpore la idea de la complejidad y la integralidad y los saberes populares, y pueda reconocer y apropiarse del conocimiento que produce el trabajo en general y el trabajo docente en particular.
- Trabajadores de la educación comprometidos con la construcción de una educación liberadora y una escuela pública popular y democrática, que tengan control sobre su proceso de trabajo y no sean menos ejecutores de diseños hechos por otros, sino sujetos de su práctica.



Las políticas de formación docente después de los '90¹

Myriam Feldfeber

* Docente e Investigadora de la UBA. Coordinadora general de Red ESTRADO

Los vertiginosos cambios acontecidos en las sociedades latinoamericanas en los últimos quince años delimitan nuevos escenarios en los cuales se desarrollan los procesos de formación y trabajo de los docentes. Las profundas transformaciones de las últimas décadas, cuestionan tanto los sentidos de la escolarización como la autoridad y el papel que los docentes desempeñan en sistemas e instituciones escolares en crisis, vinculada con la declinación de una forma escolar canónica de socialización definida como un programa institucional (Dubet, 2004) y la crisis de legitimidad del trabajo de educar y formar a los otros (Dubet, 2006). Las condiciones efectivas en las que los docentes desarrollan su tarea, no han permanecido al margen de estas transformaciones. Sin embargo, no han sido consideradas como una cuestión central de la política pública, y cuando se han incluido dentro de los temas de agenda, en general las propuestas han estado orientadas por la redefinición de la carrera laboral de los docentes en base a modelos de flexibilización.

Los docentes constituyen colectivos cada vez más heterogéneos tanto en términos de sus condiciones materiales de existencia como de los aspectos subjetivos que contribuyen a definir su identidad (Tenti, 2005). Sin embargo, y más allá de una retórica que en general se asienta en el respeto por la diversidad, las políticas implementadas para el sector docente evidencian un tratamiento que es por un lado homogeneizante, a partir de los temas que integran las agendas públicas, y por otro individualizante, en tanto las regulaciones para la formación y el trabajo docente interpelan básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo.

Son diversas las cuestiones referidas al sector docente que conforman la agenda globalmente estructurada para la educación (Dale, 2007) y que circulan a través de los organismos regionales e internacionales, de los consultores y de las fundaciones que se expandieron e instalaron su discurso durante los '90: las demandas de profesionalización y autonomía de los docentes; las políticas que enfatizan la formación continua y el desarrollo profesional; el establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes; la introducción de mecanismos para volver "atractiva" la profesión y atraer "jóvenes calificados", y la definición de nuevas carreras laborales junto al establecimiento de nuevos criterios para determinar las escalas salariales en base al mérito y a la responsabilidad por los resultados (Feldfeber, 2007). En cierta medida estos temas se han convertido en una especie de "jaula de hierro" que condiciona las políticas públicas, en tanto se cuestionan los modos de implementación pero no su inclusión en la agenda de política pública de gobiernos de diverso signo político en la región.

Cuando analizamos las políticas en materia de formación continua de los docentes debemos considerar que en la Argentina el sistema educativo ha mostrado una continua ampliación de su cobertura y que el aumento del número de alumnos trajo aparejado un incremento del número de docentes. De acuerdo con los datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación

de la Calidad Educativa (DINIECE, 2007) entre 1994 y el 2004 aumentó un 22 % la cantidad de docentes en los establecimientos educativos de ambos sectores de gestión y de todos los niveles de enseñanza, con excepción del universitario².

Según el último censo docente del año 2004, 825.250 docentes se desempeñaban en los niveles inicial, primario, medio y superior no universitario. El 70,8 % lo hacía en el sector público, el 22,2 % en el sector privado y un 7 % en ambos sectores.

Las políticas en materia de formación docente enfrentan una serie de problemas, que en muchos casos se definen al margen de las

condiciones reales en las que las y los docentes desarrollan su trabajo. En el presente artículo reflexionamos sobre algunos de esos problemas en el contexto de un nuevo escenario en América Latina, en el cual se cuestiona el consenso reformista de la década de los '90.

1. Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano.

Uno de los aspectos centrales a la hora de analizar las políticas para el sector docente es el de los modos en que se encaran las políticas educativas en el nuevo escenario: como gestión de lo posible dentro de los límites establecidos por las reformas de los '90, o como construcción de otro orden social y educativo.

Los sistemas educativos latinoamericanos han sufrido en las décadas de los '80 y los '90, profundas transformaciones, que se inscribieron dentro de los procesos de reestructuración de los Estados Nacionales, en los que la centralidad de la política fue desplazada por la primacía de la lógica basada en los valores del mercado. El campo educativo no permaneció al margen de esta crisis. Por el contrario, podemos señalar que en cierta medida las reformas educativas han sido funcionales a estos procesos. Las políticas implementadas en Argentina en la década de los '90, en consonancia con las tendencias internacionales, se articularon en torno a la descentralización de los servicios educativos y la discusión de nuevas formas de gobierno

y gestión del sistema y de sus instituciones; la definición de parámetros curriculares comunes y la implementación de un sistema nacional de evaluación de la calidad; la definición de mecanismos de acreditación y evaluación de las instituciones de educación superior y el desarrollo de políticas asistenciales y compensatorias a través del Plan Social Educativo. En materia docente, luego de la transferencia de las Instituciones de formación docente a las provincias, las políticas estuvieron centradas en las demandas de profesionalización y autonomía a partir de los cambios definidos en la Ley Federal de Educación de 1993 (LFE); en la acreditación de las instituciones y en la discusión de nuevos criterios para definir la carrera laboral de las y los docentes.

En la primera década del Siglo XXI, gobiernos de nuevo signo político en América Latina marcan una nueva etapa que no refiere a un simple cambio electoral sino a un denominador común político en la región caracterizado por la oposición al Consenso de Washington y la adscripción a ideas y programas político tendientes a recomponer algunos de los más agudos efectos sociales, políticos e institucionales generados por aquellas políticas. La asunción de nuevos gobiernos en América Latina implicó asumir reglas de juego diferentes a las del pasado: recuperar las iniciativas en materia de políticas públicas y de

LOS DOCENTES CONSTITUYEN COLECTIVOS CADA VEZ MÁS HETEROGÉNEOS TANTO EN TÉRMINOS DE SUS CONDICIONES MATERIALES DE EXISTENCIA COMO DE LOS ASPECTOS SUBJETIVOS QUE CONTRIBUYEN A DEFINIR SU IDENTIDAD





profundización de la democracia (Moreira, et al, 2008). Los discursos críticos al modelo neoliberal acompañan propuestas y políticas que ponen en evidencia elementos de ruptura pero también continuidades, en especial en el terreno educativo, respecto de las que se implementaron en las últimas décadas.

En Argentina, el Presidente Néstor Kirchner (2003-2007) asumió después de una de las peores crisis de la historia del país, cuyas manifestaciones sociales y políticas fueron de tal magnitud y extensión que pusieron al sistema institucional al borde de la ruptura. Naturalmente, el sistema educativo no permaneció ajeno a la crítica situación que atravesó al conjunto de la sociedad. El período de recuperación poscrisis fue inédito en algunos aspectos, tales como el elevado y sostenido crecimiento económico y la re-

ducción del desempleo. Sin embargo, y sin desconocer los avances logrados, persisten problemas en términos de distribución del ingreso, desigualdades regionales y exclusión social. Algunas de las medidas implementadas por el Gobierno de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011) se orientaron a la modificación de este patrón de desigualdad a través de políticas como las reformas en el sistema provisional y el Plan "Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH)".

Las políticas educativas de la postcrisis contienen tanto elementos de ruptura como también de continuidad respecto de la orientación de las políticas reformistas de los '90, tal como se evidencia en la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006. Si bien la LEN mantiene algunos de los principios cuestionados en la LFE (entre otros la definición de que toda la educación es pública diferenciándose



sólo por el tipo de gestión -estatal o privada- e incorporándose la gestión social y cooperativa), incluye algunos avances relevantes, en especial en la conceptualización de la educación como derecho social y en la centralidad que se le otorga al Estado en la garantía de este derecho.

La LEN creó, en el ámbito del Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo regulador responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo y aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente.



EN ARGENTINA, EL PRESIDENTE NÉSTOR KIRCHNER (2003-2007) ASUMIÓ DESPUÉS DE UNA DE LAS PEORES CRISIS DE LA HISTORIA DEL PAÍS, CUYAS MANIFESTACIONES SOCIALES Y POLÍTICAS FUERON DE TAL MAGNITUD Y EXTENSIÓN QUE PUSIERON AL SISTEMA INSTITUCIONAL AL BORDE DE LA RUPTURA.



Entre el 2003 y el 2006 además se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004); Ley de Educación Técnico Profesional (2005); Ley de Financiamiento Educativo, (2005) y Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006). Sin embargo, es importante tener en cuenta que, como en otras áreas de la vida social, las leyes son sólo un aspecto, importante pero de ninguna manera definitorio, de cualquier intento de modificar la realidad del sistema educativo. Si las mismas no se insertan dentro de un marco de políticas nacionales y de coordinación entre las jurisdicciones, el impacto de las leyes puede ser en el mejor de los casos muy limitado.

Las leyes sancionadas incluyen en mayor o menor medida aspectos vinculados con las políticas destinadas al sector docente que refieren a las condiciones de trabajo, a la formación continua y a la participación, entre otros. La ley que fija un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días de clase contempla la posibilidad de asistencia financiera del Poder Ejecutivo Nacional para las jurisdicciones provinciales que no pudieran saldar las deudas salariales del personal docente, con el fin de garantizar la continuidad de la actividad educativa. El art. 6 establece que el cumplimiento de lo dispuesto en la ley no podrá afectar los derechos y garantías laborales, individuales y colectivas, de los trabajadores de la educación, consagrados por la Constitución Nacional y la legislación vigente en las respectivas jurisdicciones.

La Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente prorrogó por el término de 5 años o hasta la aprobación de una Ley de Financiamiento Educativo Integral un fondo creado en 1988 para otorgar aumentos

salariales a través de una suma fija para todos los docentes del país, luego de que la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) lograra mediante la protesta en la "carpa blanca" nacionalizar la discusión por el financiamiento educativo.

La Ley de Educación Técnico Profesional que tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional, establece en su artículo 29 que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertará en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) la implementación de programas federales de formación continua que aseguren resultados igualmente calificados para todas las especialidades.

Por su parte, la Ley de Financiamiento educativo, que estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6 % en el Producto Bruto Interno, implicó un mayor esfuerzo financiero por parte del Gobierno Nacional³. La Ley de Financiamiento educativo contempla entre los objetivos para el incremento de la inversión: "mejorar las condiciones laborales y salariales de las y los docentes de todos los niveles del sistema educativo, la jerarquización de la carrera docente y el mejoramiento de la calidad en la formación docente inicial y continua" (inc. 1 del art. 2). A diferencia de otras metas para la asignación de los recursos, esta meta se puede encuadrar dentro de las de carácter general que son difícilmente cuantificables (frente a otras más específicas como por ejemplo incluir en el nivel inicial al cien por ciento de la población de cinco años de edad) dado que no se define qué se entiende por mejoras en

las condiciones laborales y por jerarquización de la carrera y cuáles son los cambios a implementar en este sentido.

Por la ley se creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, con el objetivo de contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales, a pesar del esfuerzo financiero, no resulte posible superar dichas desigualdades. El artículo 10° estableció que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a condiciones laborales, calendario educativo, salario mínimo docente y carrera docente; lo que permitió poner en funcionamiento la paritaria nacional docente⁴.

El Ministerio de Educación de la Nación ha incrementado notablemente los recursos destinados a las provincias, constituyendo el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) que se asigna con un fórmula fija y universal como complemento salarial para todas y todos los docentes del país, el mayor componente del financiamiento educativo nacional destinado a las provincias. Sin embargo Rivas (2009) destaca que esta asignación ignora las profundas disparidades entre las provincias en lo que respecta al financiamiento educativo y a los salarios de las y los docentes, desaprovechando una oportunidad para compensar las desigualdades.

A partir del año 2009 las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación, enfatizaron la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la LEN. En esta línea se inscriben, además de la AUH, las políticas para la escuela secundaria obligatoria y el desarrollo del programa “Conectar-Igualdad”, tendiente a la inclusión digital a través de la entrega de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de Institutos de Formación Docente; junto con el desarrollo de contenidos digitales que permitan desarrollar nuevos saberes y propuestas didácticas (Feldfeber y Gluz, 2011).

2. La regulación de la formación y el trabajo docente en un país federal.

Cuando analizamos las políticas educativas en un sistema formalmente descentralizado nos enfrentamos a los problemas vinculados con el particular federalismo que caracteriza a nuestro país y con la distribución de atribuciones, responsabilidades y recursos entre la nación y las provincias para garantizar una buena formación continua para sus docentes.

En la década de los '90 se transfirieron las Instituciones de Formación Docente de dependencia nacional a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires sin discutir el papel del Estado nacional en materia de formación docente e integración del sistema formador. El Gobierno Nacional asumió funciones de regulación y control a partir de la implementación de la LFE; de la Ley de Educación Superior (que incluyó a los Institutos de Formación Docente que hasta la LFE integraban el nivel terciario) y del Sistema Nacional de Acreditación de las Instituciones de Formación Docente. A través de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), creada por la LFE, la Nación coordinó la reconversión de las y los docentes en función de la nueva estructura académica, cuya implementación contribuyó, entre otras cuestiones, a agudizar los problemas de fragmentación del sistema.

Para superar estos problemas, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) creado por la LEN en el año 2006 se propuso consolidar una política federal, generando una nueva institucionalidad que articule los niveles nacional, provincial e institucional. El diagnóstico del que se partió se sintetiza en un documento del INFD del año 2011 “la heterogeneidad organizacional y formativa, unida a la debilidad política relativa del campo hacía que el sistema formador al cierre de la anterior gestión, fuera más un enunciado que una realidad; en la práctica, funcionaba más bien un conglomerado de instituciones y planes de estudio y propuestas de capacitación coexistentes y desintegrados. Si bien algunos de los problemas no son privativos de la formación docente, en este

campo adquieren mayor gravedad por la función específica que le compete” (INFD, 2011, pág. 6 y 7)

La creación del INFD encuentra sus antecedentes en la propuesta formulada en el año 2004, “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente” y en la creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (2005). La propuesta de desarrollo profesional definió como punto de partida el escenario heterogéneo y fragmentado que caracteriza a la formación docente, proponiendo como objetivo “construir unidad sin uniformidad” y consolidar el papel del Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad educativa para la totalidad del sistema, respetando y fortaleciendo la capacidad de las Provincias para el desarrollo de sus políticas educativas.

En lo que respecta a los procesos de oferta y demanda de capacitación docente, se reconoce que en los últimos años se había asistido a un crecimiento inédito de propuestas de capacitación en los ámbitos público y privado, caracterizadas por la heterogeneidad de propósitos, formatos, alcance y calidad y que factores como la crisis laboral general, la escasa renovación generacional en la profesión y las posibilidades de obtener un puesto de trabajo con relativa estabilidad, entre otros, contribuyeron a intensificar los procesos de búsqueda de credenciales formativas. Frente a este estado de situación, se propuso sostener la capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación, la cual se incorporó en el artículo 74 de la LEN.

El INFD cuenta con la asistencia y el asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, del Consejo Federal de Educación (CFE), del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación privada y del ámbito académico. No hay representantes de las instituciones formadoras en este Consejo. Las Direcciones del Nivel Superior de las jurisdicciones participan del espacio de las Mesas Federales. Las políticas y los planes

de formación docente inicial y continua se acuerdan en el seno del Consejo Federal de Educación con la coordinación del Ministerio.

Se reconoce que “es crucial tener presente la realidad de sus instituciones y los distintos actores implicados, sin cuya participación, cooperación y compromiso, cualquier propuesta resultará inviable” y en este sentido, la resolución 30 del CFE del año 2007 estableció que la planificación del Sistema de Formación Docente se realizará en ámbitos específicos de concertación y con la participación de todos los actores involucrados.

En cuanto a los objetivos de la formación docente la LEN establece la finalidad es “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (art. 71). Se considera que la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (art. 72).

Entre los objetivos de la política nacional de formación docente se destaca el de “jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación”. La LEN extendió a 4 años la duración de la formación inicial. En cuanto a la carrera docente, sin definir una alternativa integral, se admiten al menos dos opciones: desempeño en el aula y desempeño de la función directiva y de supervisión.

En 2007 se aprobó en el CFE el Pan Nacional de Formación Docente y se acordaron las funciones del sistema de formación



EN LA DÉCADA DE LOS '90 SE TRANSFIRIERON LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE DE DEPENDENCIA NACIONAL A LAS PROVINCIAS Y A LA CIUDAD DE BUENOS AIRES SIN DISCUTIR EL PAPEL DEL ESTADO NACIONAL EN MATERIA DE FORMACIÓN DOCENTE E INTEGRACIÓN DEL SISTEMA FORMADOR.

docente y los criterios para su planificación y estrategias de articulación con escuelas y universidades. También se aprobaron los lineamientos institucionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional. En el Plan del período 2007-2010 se propuso desplegar políticas de formación docente de alcance nacional, con el propósito de superar los desequilibrios actuales y los problemas que vienen afectando el desarrollo de este campo desde ya hace algunas décadas, a través de “nuevas reglas de juego para el tratamiento de las prioridades de la formación”.

Se establecieron tres áreas prioritarias Desarrollo institucional; Desarrollo curricular y Formación continua y desarrollo profesional. En el marco de las estrategias definidas por el Plan, en 2010 se aprobó un documento con la identificación de los problemas, las estrategias, los objetivos y las acciones a desarrollar, como parte de lo que desde el INFD se caracteriza como un proceso de construcción colectiva de consensos.

En qué medida las nuevas regulaciones y orientaciones de política están definiendo nuevos espacios de formación y trabajo que den respuesta a los complejos problemas y desafíos que enfrentan hoy las escuelas y sus docentes constituye un interrogante que sólo podrá evaluarse en el mediano y largo plazo.

3. Las y los docentes como sujetos de la política.

Las políticas de la autodenominada transformación educativa de la década de los '90 contribuyeron e instalar un lugar de desautorización

ENTRE LOS ACTUALES OBJETIVOS DE LA POLÍTICA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE SE DESTACA EL DE “JERARQUIZAR Y REVALORIZAR LA FORMACIÓN DOCENTE, COMO FACTOR CLAVE DEL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN”, “ES CRUCIAL TENER PRESENTE LA REALIDAD DE SUS INSTITUCIONES”.

de las y los docentes, quienes fueron posicionados como “objetos” de la política elaborada por técnicos, y no como sujetos que participan de su definición e implementación. La voz del supuesto saber experto ocupó un lugar central, dejando poco espacio para la voz de las y los docentes y de las instituciones. La reforma hablaba “sobre” las y los docentes en base a un diagnóstico formulado en términos de carencias: “no saben, no se actualizan, no son profesionales, los mejores ya no eligen la docencia y no quieren innovar” (innovación que en muchos casos se asociaba a la derogación de los estatutos).

Este lugar de desconfianza y sospecha hacia las y los docentes ha sido reforzado en los últimos años a partir de los sistemas de evaluación de calidad que incluyen la evaluación de los saberes docentes, tema que como ya señalamos constituye uno de los temas prioritarios de la agenda educativa de la región.

En este contexto, y a partir de las políticas en materia de desarrollo profesional de las y los docentes, nos preguntamos en qué medida el desplazamiento de las demandas de profesionalización a un modelo que propone el desarrollo profesional, supone nuevas formas de concebir e implementar las políticas en materia de formación, en la que las y los docentes dejan de ser el “objeto” de la política para transformarse en sujetos centrales en su construcción⁵.

Entre los actuales objetivos de la política nacional de formación docente se destaca el de “jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad



de la educación” y para ello se reconoce que “es crucial tener presente la realidad de sus instituciones y los distintos actores implicados, sin cuya participación, cooperación y compromiso, cualquier propuesta resultará inevitable”.

La formación y el desarrollo profesional se concibe como “una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de las y los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales”.

Las diversas iniciativas que se implementaron en los primeros años de funcionamiento del INFD⁶ estuvieron orientadas al reclutamiento de quienes ingresan a la docencia, estimulando la opción por la docencia de “jóvenes talentosos”, al desarrollo profesional y al fortalecimiento institucional como claves de la transformación.

Si se observan las primeras acciones desarrolladas se pueden reconocer dos tendencias. Una de continuidad respecto de las políticas típicas de los '90, por ejemplo aquellas centradas en la definición de múltiples proyectos y en la distribución de recursos a través de proyectos concursables para el desarrollo de trabajos de investigación o para la participación en programas de intercambio con el exterior, entre otros. Estas políticas son definidas y evaluadas por los especialistas, en algunos casos con un alto grado de externalidad respecto de los problemas centrales que enfrentan las instituciones formadoras. La otra tendencia otorga un papel más protagónico a los actores del sistema a través de espacios de trabajo como las Mesas Federales que agrupan a los responsables de formación docente de todas las provincias⁷ o la incipiente apertura de mayores espacios de participación para las y los docentes, como por ejemplo en el Consejo Consultivo.

De las líneas de acción en curso surge el interrogante acerca de si estamos asistiendo a nuevos modos de construcción de la política pública tendientes a la articulación de un sistema formador en el marco de un país formalmente federal o a la persistencia en la definición de políticas en forma centralizada y heterónoma por expertos que no logran impactar en los procesos de formación y en las culturas de las instituciones formadoras.

También surge el interrogante de si las actuales políticas basadas en el desarrollo profesional marcan un punto de ruptura respecto del modelo tecnocrático de profesionalización de los '90 y en qué medida las y los docentes, como trabajadoras y trabajadores y como profesionales, comienzan a transformarse en sujetos de la política. Los desafíos vinculados con la extensión de la obligatoriedad abren nuevas posibilidades para repensar los procesos de formación y los saberes docentes, y para la redefinición de las condiciones de trabajo de las y los docentes.

El análisis de las políticas educativas de la última década pone en evidencia que el gobierno nacional ha recuperado la iniciativa en aspectos vinculados con el aumento del presupuesto educativo y la mejora en las condiciones de trabajo de las y los docentes, el desarrollo de políticas más inclusivas, y la atenuación de las desigualdades entre los distritos más pobres y más ricos. Sin embargo, todavía no se han logrado establecer nuevas formas de distribución y articulación de responsabilidades entre las diferentes instancias de gobierno que permitan superar los problemas de fragmentación y desigualdad para garantizar el derecho a la educación.

Evidentemente hay una ruptura entre las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización y las que se basan en modelos de desarrollo profesional. Sin embargo, queda el interrogante de si se trata sólo de un desplazamiento discursivo o si estamos

asistiendo a nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con las y los docentes que contribuyan a garantizar el derecho a la educación para todas y todos, porque en definitiva ese es el objetivo de las políticas educativas.

NOTAS.

¹ Versiones anteriores de este artículo fueron publicadas en Feldfeber (2010a) y Feldfeber (2010b).

² DINIECE (2007) "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004" *Temas de Educación*, Boletín DINIECE N°4, Área de Investigación y Evaluación de Programas, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

³ En el año 2009 la inversión superó la meta prevista en la Ley llegando al 6,4 % del PBI. Sin embargo, el crecimiento de los recursos no ha logrado modificar los desiguales niveles de inversión educativa entre provincias (Cippec, 2011). En la actualidad está pendiente la sanción de una nueva Ley de financiamiento que contemple la educación secundaria obligatoria establecida en la Ley de Educación Nacional (2006) que extendió a 13 años la obligatoriedad escolar.

⁴ A partir de la reglamentación del artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo se puso en funcionamiento la paritaria nacional en febrero de 2008.

⁵ Angus (1994) citado en Whitty, Power y Halpin (1999) refería al lugar definido para los docentes en tanto "objeto de la política" en lugar de "profesionales participantes en ella".

⁶ Boletín electrónico del GTD - PREAL. Políticas para mejorar la formación docente en Argentina. Boletín n° 36, junio de 2008.

⁷ El art. 139 de la LEN establece que la concertación técnica de las políticas de formación docente, acordadas en el CFE, se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación y consulta de los/as directores/as o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Formación Docente.

BIBLIOGRAFÍA.

CCIPPEC (2011) *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Cuarto informe anual 2010*, Buenos Aires: Febrero de 2011.

DINIECE (2007) "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004" *Temas de Educación*, Boletín DINIECE N°4, Área de Investigación y Evaluación de Programas, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

DUBET, François (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" En: TENTI FANFANI E. (org.); *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPEE/UNESCO.

DUBET, François (2006) *El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona: Gedisa.

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En: *Revista Educação & Sociedade* vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011.

INFD (2011) *Relato de una construcción política federal (2007-2011)*, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, República Argentina.

MORDUCHOWICZ, Alejandro "Hitos e hitos del federalismo fiscal argentino". Ponencia presentada en el Seminario Internacional Política educativa y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno, IPEE-UNESCO Buenos Aires, 2008.

MOREIRA, C; RAUS, D. y GOMEZ LEYTON, J. C. (coord.) *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*, FLACSO Uruguay, UNLa, UARCIS, Ediciones TRILCE, Montevideo, 2008.

RIVAS, Axel. *Lo uno y lo múltiple. Esferas de justicia del federalismo educativo*. Academia Nacional de Educación, 2009.

SADER, Emir. *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones CTA- CLACSO, septiembre de 2008.

SENEN GONZALEZ, Silvia.. "Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micro política" En: PERAZZA, Roxana (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires: Aique, 2008.

TENTI FANFANI, Emilio. "Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de Francois Dubet". En: TENTI FANFANI, E. (Org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IPEE -UNESCO, 2004.

TENTI FANFANI Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI.

THWAITES REY, Mabel. "Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?" en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XI, N° 27, abril, 2010.



Redes de docentes que investigan desde escuela

Miguel Duhalde y María Sormanni

* Miembros del Equipo de Trabajo del Instituto de Formación Pedagógica y Sindical Rosita Ziporovich

CONTEXTO DE SURGIMIENTO

En los últimos veinte años, la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) conjuntamente con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) no solo han sostenido un proceso de lucha contra las políticas neoliberales y neoconservadoras en educación, sino que, a la par, han impulsado un movimiento pedagógico nacional que en su mismo devenir tomó la forma de resistencia democrática ante los embates por la destrucción del sentido público de la educación.

En ese contexto, las organizaciones sindicales profundizan el debate educativo y trabajan incansablemente en la construcción de proyectos político-pedagógicos alternativos que confrontan con la ideología del pensamiento único. De esta manera, se delinea un modelo sindical que vincula la lucha



reivindicativo-gremial con la reflexión y producción pedagógica. Explícitamente se asume el desafío de replantear las prácticas y discursos de la lucha sindical docente para desbaratar los argumentos de quienes arremeten contra la escuela pública e intentan imponer la lógica de la regulación mercantil en el campo de la educación.

Esta línea sindical se construye y resignifica en el mismo devenir de un movimiento pedagógico nacional que inicia la CTERA. Un movimiento en el que la organización gremial convoca a los sujetos pedagógicos al debate y a la reflexión colectiva acerca de las principales problemáticas de la educación pública. Es en ese marco que se crea, como una de las tantas experiencias alternativas nacidas en la Escuela de formación pedagógica y sindical "Marina Vilte", la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE).

LA VINCULACIÓN DE EDUCADORES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA Y LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO EN RED

Para hablar de los colectivos escolares y de las redes de maestros que hacen investigación desde la escuela, es necesario hacer un reconocimiento histórico acerca de las experiencias pedagógicas que vienen sosteniendo las y los educadores de la región. Más precisamente, sobre aquellas experiencias desde las que se piensan formas alternativas para la organización colectiva; diversas modalidades para la formación docente entre pares y para la producción de conocimientos desde la escuela.

Esta mirada histórica permite observar que en Argentina, en el año 1999, por iniciativa de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte" de la (CTERA), se constituye la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE). De esta propuesta inicial participan docentes de todo el país, y entre ellos, un nutrido grupo de docentes santafesinos, quienes acceden a ella a través del Instituto Rosita Ziporovich de AMSAFE que, en la pri-

mera etapa de dicha experiencia, ofició como entidad coordinadora en Santa Fe de la carrera de posgrado en Investigación Educativa (CTERA-UNCo).

Esta red, que en su mismo devenir se amplía desde el punto de vista cuantitativo, también va mutando cualitativamente, tanto en las líneas de investigación que desarrolla como en los modos de organización interna de los docentes participantes.

En el año 2006, la Red DHIE de CTERA participa activamente en el Foro Mundial de Educación de Buenos Aires, y en ese ámbito, junto a otras organizaciones de similares características, constituyen el Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen Investigación desde la Escuela. A partir de ese momento este colectivo pasa a ser la organización convocante por Argentina de los Encuentros Iberoamericanos, donde se congregan diversas redes de América Latina y España. El aporte que realiza la Red DHIE en este ámbito se sustenta en la incorporación de la mirada sindical en los ejes temáticos de las convocatorias a los encuentros. En tal sentido, se integran al debate pedagógico los aspectos relacionados con los derechos gremiales, la formación y el trabajo docente.



EL TRABAJO EN RED Y LOS ENCUENTROS DE EDUCADORES/AS COMO FORMAS ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Desde la Red DHIE, se retoman las ideas del “trabajo en red” y de los “encuentros de educadores/as” como categorías teórico-metodológicas fundamentales para pensar en modos alternativos de organización, resistencia y proposición, en el marco del proceso de construcción de una conciencia colectiva crítica acerca del campo educativo. Según esta perspectiva, los lineamientos del trabajo en redes y de los encuentros entre pares se constituyen en dispositivos desde los cuales los/as educadores/as se repositionan desde un lugar protagónico en los procesos de construcción de conocimientos, distinto al de simples consumidores de producciones hechas por otros investigadores o expertos. En la dinámica interna del trabajo en redes, y en los encuentros entre pares, se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes que ponen en juego los maestros y las maestras en la vida cotidiana de las instituciones educativas. También se reflexiona y debate sobre los diversos modos de organización, entre los que se encuentran: colectivos, anillos, grupos de estudio, nodos, redes y demás formas de trabajo y vinculación que las y los sujetos sociales despliegan en las escuelas.

La pedagogía de la pregunta encuentra aquí un espacio donde recrearse, y los interrogantes son el punto de partida que promueve la reflexión colectiva, fomenta el descubrimiento y favorece el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo. Entre otras cuestiones, se invita a reflexionar acerca de cómo se producen y circulan los saberes en la escuela, qué tipos de relaciones constituyen la cultura escolar, qué formas de organización pedagógica y de formación de maestros

surgen en la actualidad y cómo se trabaja con el lenguaje y la comunicación en la escuela.

Asimismo, los fundamentos básicos sobre los cuales se sostiene esta experiencia son:

1. Entender el trabajo docente como estructura y condición para la producción de conocimientos y reconocer a los/as maestros/as y los/as profesores/as como sujetos protagónicos en dicho proceso de producción;
2. considerar los modelos de investigación educativa como herramientas adecuadas para la producción de conocimiento desde las escuelas, en articulación con diversos modos de intervención en la realidad, tales como la sistematización, las innovaciones educativas, las expediciones pedagógicas, la documentación narrativa, entre otras;
3. sostener al trabajo en red como forma alternativa para la formación docente entre pares, y como un sistema democrático para la toma de decisiones, basándose en los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión;
4. promover el debate y la reflexión colectiva para construir posicionamientos y propuestas pedagógicas, con la intencionalidad de incidir en las definiciones de las políticas públicas para la educación;
5. articular con otras redes, experiencias y propuestas que promueven líneas coincidentes, a nivel regional, latinoamericano y mundial y que resultan ser coherentes con los fundamentos generales definidos por este colectivo.” (Colectivo argentino de educadores/as que hacen investigación desde la escuela, 2009:57)

Este tipo de trabajo en red, basado en la producción de conocimientos desde la cotidianidad escolar, en el intercambio de experiencias, la discusión, el debate y la interacción entre pares, fortalece las formas de organización que están renovando el modo de pensar y hacer en educación.

ALGUNAS TENSIONES QUE SE GENERAN DESDE LA EXPERIENCIA DE LA RED DHIE CON RESPECTO AL SISTEMA EDUCATIVO Y AL TRABAJO DOCENTE

Desde la Red DHIE se van tejiendo alternativas y diversas maneras de producción de conocimientos. Entre estos modos de producción de conocimientos desde la escuela, la investigación educativa es una de las principales perspectivas que organiza este tipo de tarea, pues la misma se constituye en una dinámica de trabajo que promueve el diálogo entre los diferentes sentidos y significados que los sujetos le dan a la realidad y, a su vez, habilita un movimiento dialéctico entre la reflexión y la acción. Esto permite pensar en diversas alternativas para la superación de los modos tradicionales de organización del trabajo y formación docente e ir más allá de lo instituido, lo establecido y naturalizado como estereotipo.

Esta forma de “entramarse” a partir de la investigación educativa promueve otras miradas, pues se urden tejidos y vínculos que movilizan el pensamiento para tornarlo cada vez más crítico y para sacarlo del sedentarismo y la rutina. El tejido de saberes, preguntas, certezas e incertidumbres, compromisos y desafíos se constituye en un factor perturbador que, a la vez, sustenta la necesidad de “enredarse” o “entramarse” en dispositivos de trabajo para avanzar colectivamente en nuevos modos de comprensión de la realidad para transformarla.

El trabajo en redes también produce una interesante tensión con respecto a los procesos de construcción de la identidad docente. El vínculo entre educador y conocimiento está ligado a las condiciones objetivas del trabajo docente, y esto nos lleva a profundizar el análisis acerca de la estructura del puesto de trabajo.

En tal sentido, desde el trabajo en redes se propone un cambio de sentido acerca de la identidad del trabajador de la educación, lo que se convierte, a su vez, en una posibilidad de ruptura con aquel mandato fundacional que resigna al docente al lugar del que “sabe todo lo que hay que saber” y no puede darse el privilegio de dudar o preguntarse, permanentemente.

Esta ruptura con el mandato tradicional permite pensar que quien enseña también puede posicionarse como aprendiz, por-

que quien investiga o realiza actividades relacionadas con la producción de conocimientos se sigue formando, ya que parte de preguntar, problematizar y desnaturalizar lo dado.

Otra cuestión que se plantea en el sentido de las tensiones es la idea de pensar estos modos de organización como experiencias alternativas para la democratización del conocimiento. En tal sentido, las redes de educadores permiten avanzar hacia una forma de trabajo caracterizada por el ejercicio democrático de interacción entre pares, favoreciendo el desarrollo de mecanismos basados en una mayor horizontalidad para la toma de decisiones y para la circulación y distribución del saber. Un ejemplo concreto de ello es la modalidad de la lectura entre pares, propia y característica de los encuentros de educadores que trabajan en redes. Los trabajos presentados en los encuentros no son evaluados por un comité constituido a tal efecto, sino que las valoraciones y los aportes son realizados por otros participantes. Así, cada colectivo o persona que presenta un trabajo de investigación o innovación se convierte, al mismo tiempo, en lector de otro, abriéndose a la discusión de sus propios decires y haceres pedagógicos, dando cabida a la palabra de un par o grupo de pares en relación con sus propios escritos. De este modo, un texto se ve cualificado con las contribuciones de otros, avanzando hacia formas complejas de construcción conjunta de saberes.

El trabajo de producción de conocimientos pedagógicos a partir de la idea de tejido, trama o urdimbre es vital para reconfigurar modelos críticos que permitan comprender en profundidad la dinámica de la información y la organización de este conocimiento. En tal sentido, las propuestas que se gestan desde el trabajo en redes de educadores constituyen una alternativa para la democratización del currículum en todas sus dimensiones y niveles de concreción.



Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias

Leonora Reyes, Rodrigo Cornejo, Ana Arévalo y Rodrigo Sánchez

* Docentes e investigadores de la Universidad de Chile.

* Este artículo se redactó en el contexto del proyecto FONDECYT 1080414/08-10.

EL PROBLEMA. TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO DOCENTE.

Existe acuerdo respecto a que la crisis del modelo del capitalismo industrial –que se inició hace tres décadas– y el surgimiento del nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero, trajeron consigo enormes mutaciones culturales vinculadas a la escuela, el mercado de trabajo, las familias y las comunidades (Gentili, 1997; Senett, 1998, Tedesco 2002; Mejías, 2010). En la escuela, éstas pueden agruparse en los siguientes elementos: a) la masificación de la escolaridad, que significó la incorporación masiva de sectores populares, antes desescolarizados, a la vida escolar y que plantea una interrogante sobre el sentido que tiene la escuela para estos sectores ahora mayoritarios; b) las transformaciones del mercado de trabajo y de los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades, que implicó la incorporación de grandes sectores femeninos al mundo del empleo, y las condiciones de sobreexplotación de estos empleos así como la desestructuración de identidades comunitarias, entre otros, llevan a una suerte de “inhibición” educativa de agentes de socialización históricamente importantes (familias y comunidades); c) el desarrollo explosivo de nuevas “fuentes de socialización”, que muchas veces se encuentran en pugna con la experiencia escolar (internet, medios de comunicación masivos, grupos juveniles de pares, etc.); d) la crisis de las certezas que la escuela parece necesitar (la incertidumbre respecto del futuro laboral de los estudiantes, pérdida de certezas ideológicas y religiosas, crisis de legitimidad de los ordenamientos políticos y sociales, entre otros) hacen aparecer al relato escolar como excesivamente rígido y anclado en el pasado ante los ojos de muchos estudiantes y sus familias (Esteve et al 1997; Hargreaves, 2003). Estos cambios en el status del profesorado han generado una crisis paradigmática en la naturaleza del trabajo docente, en su valoración social, y por ende, en el status de los docentes.



En el caso chileno, dos momentos son claves en este proceso. Primero, las profundas transformaciones realizadas por la revolución conservadora ocurrida a partir del golpe militar de 1973. Estas implicaron, junto con una brutal represión del movimiento estudiantil y de los sindicatos de trabajadores docentes, la reestructuración global de la relación de estos actores con el Estado. De la mano con la desarticulación del proyecto educacional de la Unidad Popular y el desmantelamiento de la institucionalidad educativa pública, se produjo la reestructuración global del sistema educativo hacia un modelo centrado en el mercado (Ruiz, 2010; PIIE, 1984).

En segundo lugar, la reforma de 1990, haciéndose eco de las transformaciones ocurridas en la década anterior, y en un contexto de transición política hacia la democracia, requirió concretar políticas de reparación en diversos ámbitos, entre ellos el educativo. Para superar los impactos sociales de la descentralización/privatización del sistema escolar y la flexibilización de la relación laboral, que modificó los patrones tradicionales del trabajo docente, éstas se implementaron en términos exclusivamente contractuales y salariales¹, y no de revalorización de la profesión docente.

En una reciente revisión sobre la evolución de la “cuestión docente” en Chile nos encontramos con cuatro grandes transformaciones experimentadas durante las últimas décadas (Cornejo et al. 2008). Algunas de las expresiones más relevantes y que afectan progresivamente la vivencia del trabajo docente son: (a) la intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente, que implica el aumento de la

cantidad de labores y de responsabilidades asignadas, así como variedad de tareas, en el mismo tiempo de trabajo. En la legislación chilena, el porcentaje de horas de trabajo lectivo directo de aula, 75% del total de la jornada laboral, y el elevado número de estudiantes por aula supera con creces aquellos definidos en los países de la OCDE (OCDE, 2004); (b) el abandono de los docentes, en un contexto institucional que fragiliza la labor pedagógica, no solo por la casi inexistente política de apoyo ministerial, sino por la ausencia de equipos técnicos o curriculares de apoyo consolidados por parte de los sostenedores (Cornejo, 2006); (c) la culpabilización de los docentes, en una “evaluación social” de su trabajo que se efectúa periódicamente a partir de los resultados de aprendizaje obtenidos en mediciones estandarizadas de sus alumnos, (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, y la Prueba de Selección Universitaria.) que no considera otras variables que inciden en estos resultados (Hargreaves, 2003); (d) el deterioro de los ambientes de trabajo docente, asociado a la progresiva baja en la calidad de las relaciones laborales (UNESCO, 2005), y el deterioro de la salud docente. (Cornejo, 2009; Valdivia, 2003).

TRANSFORMACIONES EN EL PERFIL DOCENTE: EL NUEVO MANDATO.

Desde los centros de producción de saber académico vinculados a los hacedores de políticas (“policy-making”) se postula que nos encontramos ante un nuevo ciclo histórico en educación, el de las “tecnologías de información y comunicación, la globalización y la sociedad del conocimiento” (Brunner, 2003). Esta nueva fase requiere un nuevo tipo de profesor: el “docente efectivo” (con “autonomía”, “discrecionalidad y capacidad investigativa”, “disposición para la evaluación de su desempeño”, “orientación a la eficacia tecnológica”, “expertise metodológica”, “eficiencia” y “capacidad autocrítica” (Bellei, 2001; Bellei et al. 2008; Vegas, 2008); todos ellos aspectos ajustados al nuevo sistema escolar edificado sobre los pilares del modelo de Estado Subsidiario, la flexibilización y la privatización, en otras palabras, el modelo de la “segunda profesionalización” (Núñez, 2002, 2005).

Pese a estas nuevas demandas, el profesorado chileno se ha mostrado –según los autores citados– con “carencias y debilidades propias de una fase de tránsito: asimilan los cambios requeridos a nivel discursivo, pero no poseen las competencias para trasladarlos a la práctica del aula” (Beca y otros, 2006, p. 15). Ello se debería al “sociogenético instinto de conservación” alojado en la base identitaria del profesorado que lo hace priorizar los intereses reivindicativos por sobre los pedagógicos (p. ej. modificación del estatuto docente, aumentos salariales, etc.) (Bellei 2001, Núñez 2005). Al haber sido arrebatado su antiguo status de funcionario público, convertido en empleado de sostenedores (privados o municipios), y perdido los beneficios económicos y laborales conquistados hasta antes de 1973, su lucha se habría anclado exclusivamente en regresar a una “Edad de Oro”, el modelo de la “primera profesionalización” (Núñez 2005), impulsada por el viejo Estado Docente. Al no querer distanciarse de sus antiguos perfiles identitarios asociados al “burocratismo”, el “humanismo” desvinculado de lo productivo, el “enclaustramiento social” y el “conservadurismo pedagógico”, el profesorado se habría convertido en el “talón de Aquiles” de la Reforma (Bellei, 2001).

Una primera interpelación a esta argumentación es que se construye este mandato de un profesor efectivo, profesional, que puede diseñar materiales y crear didáctica, sin generar las condiciones de trabajo básicas que lo permitan. Diversos estudios nos

muestran una extrema intensificación y precarización del trabajo docente durante las últimas décadas (Hargreaves 2003, Cornejo 2009). El mismo informe de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE) planteó en su informe sobre Chile que “...existe una subestimación del tiempo, los recursos y formación cualitativa de profesores que se requiere para hacer operativas las aspiraciones curriculares en las salas de clases a lo largo del país” (OCDE, 2004: pp. 112-13)

Es lo que sostiene el Gremio representado por el Colegio de Profesores, por cuanto se sienten llamados a transitar hacia un “docente efectivo” sin haber participado de su definición. A ello se suma que no cuentan, efectivamente, con la protección social y económica de antes: estabilidad del cargo, Carrera Docente, Estatuto Docente. Así, la dimensión salarial de su profesión y su tradicional rol demandante hacia el Estado aparece con mucho más vigor que la elaboración de una propuesta pedagógica, aun cuando cabe relevar dos instancias en que se resolvieron propuestas de carácter educativo: Primer Congreso Nacional de Educación y el Congreso Pedagógico Curricular (Colegio de Profesores, 1997, 2005).

Desde otros referentes, la resistencia docente al tránsito identitario ha sido explicada de otra forma: como un rechazo a políticas y regulaciones desprovistas de “historicidad”, que no consideran particularidades de sujetos, ni organizaciones ni establecimientos educativos (Hargreaves, 2003; Popkewitz, 1997). Según esta mirada, las reformas serían resistidas porque van a contrapelo de la historia, del entorno de trabajo y de la vida de los profesores (Goodson 2003) al quedarse en “la epidermis del núcleo básico de la acción educativa”, desconociendo y sustituyendo las prácticas organizativas institucionales (modos de relación y comunicación didáctica en el aula, entre profesores y alumnos, y entre los alumnos) (Viñao 2002, p.38 y 44-5). El cambio escolar concebido como sustitución, y no como fusión de culturas (administrativa y docente) es incorporado, desde la experiencia subjetiva de la escolarización, como silenciamiento o negación, como “pérdida de memoria corporativa” haciendo desaparecer los ‘viejos’, para quienes la profesionalidad se expresa y experimenta de manera más profunda que en un simple trabajo –“también es pasión y sentido”–, haciendo aparecer los ‘nuevos’, competentes, obedientes a las directrices y ordenanzas, conciben la enseñanza como un trabajo en donde se es mandado y controlado, por lo que “dan lo que se pide” (I. Goodson, 2001, p.4-5). Para Giroux (2003, p.23) en tanto, la exclusión de la historicidad de los sujetos y los lugares donde se pretende producir cambios en la práctica de enseñanza, responde a un contexto socio-cultural más general de “pérdida del interés en la historia”, “muerte de



la historia” o “crisis de la conciencia histórica”. Esta se expresa como un conjunto de ideas y “una serie de prácticas materiales inmersas en las rutinas y experiencias de nuestra vida diaria, con sus supuestos teóricos centrales procedentes de la lógica y el método de investigación asociados a las ciencias naturales”, denominado como la hegemonía de la “cultura del positivismo” en tanto socavamiento del desarrollo de una conciencia histórica-crítica y la posibilidad de educar en la vía de generar acciones para la transformación social.

La resistencia, desde estos referentes, no se explica por la ausencia de voluntad de cambio, una obcecación gremial o un error táctico (comunicacional) de las reformas. Es explicada más bien como parte constitutiva del proceso de reforma educativa, que envuelve excluyendo sujetos, historias, prácticas, experiencias y saberes que históricamente se han construido. Saberes y prácticas que han tendido a ser oscurecidas y silenciadas, desde los diversos centros del conocimiento: la historiografía, las ciencias sociales, la academia, los espacios decisionales de la política, incluso, por el mismo gremio (Puiggrós 1996).

En Chile particularmente, un estudio acerca de las resistencias docentes concluye que para hacer más efectivas las asesorías, es necesario validar a los docentes y reconocer su labor a través de, por ejemplo, el relato de experiencias: “el que llega a la escuela debe desenterrar la historia y escudriñar en los recuerdos que son expresados oralmente por los profesores más antiguos” (Guerrero, 2005).

CONTRIBUCIONES DESDE LA HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.

La investigación histórica sobre la base de fuentes no restringidas exclusivamente al ámbito político institucional tales como publicaciones locales, folletines, prensa local, documentos internos redactados por las organizaciones de base, fotografías, canciones, poemarios, registros escriturales personales y testimonios orales, permite dar cuenta críticamente de la construcción y desarrollo de propuestas educativas que han tenido como eje la relativa autonomía y creatividad profesional y la articulación de un pensamiento y accionar pedagógico vinculado con los intereses de la comunidad² (Troncoso y Navea, 1947; Troncoso y Sandoval 1954; Núñez, 1989; Assael et al 1992, 1994; Reyes 2003, 2005, 2007, 2009; Salazar, 1985, 2009, Vera, 1972, 1988). De esta manera podría hablarse de una capacidad histórica de colectivos docentes para revertir los mandatos del trabajo docente.

Cabe, de esta manera, pensar la construcción de las identidades docentes no restringida exclusivamente al sentido de pertenencia a los mandatos del poder:

El ser humano, reiventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o lo recibido o adquirido del contexto social que crea y lo recrea, se fue convirtiendo en este ser, que para ser tiene que estar siendo. Este ser histórico y cultural que no puede ser explicado sólo por la biología o la genética, ni tampoco, apenas por la cultura. Que se puede explicar solamente por su consciencia de cómo estar, en lugar de sentirse constituido socialmente y de esta forma transformar su cuerpo en un cuerpo consciente que hubiese sido el creador todopoderoso del mundo que lo rodea, ni tampoco se explica como puro resultado de las transformaciones que realizaron en este mundo. Éste es el que vive, en sí mismo, la dialéctica entre lo social siendo lo que no podría ser y lo individual, siendo lo que se disolvería en lo puramente social e histórico, que somos nosotros, mu-



jes y hombres, condicionados pero pudiendo reconocerse como tal. De ahí poder superar los límites del propio condicionamiento. (Freire, 1994, p.87)

Históricamente, la relación entre las demandas, propuestas y prácticas de los movimientos sociales y los procesos de construcción de política educativa se ha desarrollado de diferentes maneras. A veces, de modo coercitivas (ausencia de instancias de diálogo, represión, persecuciones, despidos) y otras desde los acuerdos o compromisos, incorporando, en niveles y grados parciales, las propuestas de los movimientos sociales, pero de un modo tal que aquéllas quedaron en la sombra, pospuestas como apéndices suplementarios de la propuesta promovida e implementada por los grupos dominantes. A partir de estos hallazgos cabe preguntarse ¿Por qué a pesar de su factibilidad y persistencia las propuestas democratizadoras de las relaciones pedagógicas dentro de la escuela y hacia la comunidad, impulsadas, implementadas o desarrolladas por los docentes no logran incidir con su propuesta global en los espacios de decisión de la política educativa nacional?

Una respuesta posible se relaciona con el tipo de estado que se ha construido históricamente en nuestro país, como “la antípoda del que la ciudadanía propuso y del que objetivamente se necesitaba... todos los actores sociales (fueron) burlados en su soberanía, expulsados del estado y enviados a la calle a ejercer el ‘constitucional’ derecho a petición” (Salazar, 2009). Siguiendo este argumento no es posible soslayar el carácter altamente elitista y poco inclusivo que ha tenido el proyecto histórico del estado capitalista chileno.¹

TALLER DE EDUCADORES AUTORES (TEA)³.

Desde una dimensión subjetiva interesa comprender cuándo y porqué los movimientos educativos han logrado constituirse en sujeto histórico capaz de encarnar un proyecto social y hacer fuerza por su materialización (Marín, 1995; Zemelman, 1997; Freire, 1992).

El TEA tiene como propósito rastrear las subjetividades en un grupo de profesores de aula. A través del Taller, los docentes dieron cuenta y

problematizaron los significados y sentidos de su trabajo por medio de la escritura de relatos de experiencias⁴. En primer lugar se explicitarán algunos aspectos fundamentales de los procedimientos y la metodología que orientó el proceso colectivo de indagación del TEA. Luego, se presentarán los principales hallazgos y resultados extraídos del análisis de las sesiones del proceso indagatorio. Por último se discutirán algunos de estos resultados con la propuesta inicial de investigación.

PROCEDIMIENTOS Y METODOLOGÍA.

El grupo de profesores convocado se caracterizó por su diversidad de procedencia de contextos de trabajo educativo: directivos, docentes con contrato y a honorarios, docentes recién iniciando su vida laboral en establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipalizados; en edad de jubilar; hombres y mujeres con y sin experiencia organizativa.⁵ Una decisión del equipo coordinador fue que el Taller no podía limitarse a recoger la “opinión” o el “discurso” sobre un acontecimiento o problema particular, sino que era necesario explicitar y profundizar la vivencia de la experiencia del ser docente en el Chile actual. Por ello, se incorporó el enfoque narrativo centrado en la construcción de relatos auto-biográficos (Huberman, en: Mc Ewan y Egan, comp. 1998) centrado en las siguientes preguntas: ¿cómo es que se significan las actuales condiciones del trabajo docente en mi propia historia?, ¿cómo viven los/las docentes la cotidianidad de una escuela?, ¿cómo vive día a día su propia cotidianidad?

Las primeras cinco sesiones del Taller dieron cuenta de investigaciones llevadas a cabo por los investigadores del equipo coordinador con el propósito de motivar el diálogo entre los docentes. Los temas versaban sobre “malestar docente”, “historia del movimiento de educadores en Chile” y “enfoque biográfico-narrativo para la investigación docente”⁶. A partir de la sexta sesión, fue incorporado el enfoque y modalidad de la narrativa autobiográfica como eje articulador del proceso de trabajo grupal, dando paso a la elaboración de textos propios para ser narrados en las sesiones subsiguientes. La lectura de los textos de los docentes era acompañada de comentarios por parte de los demás integrantes del Taller. Estos eran fundamentalmente escritos, de modo que sirvieran para una relectura, revisión y reelaboración del texto por parte del autor o autora.

El Taller contó con la presencia, en forma continua y sistemática, de diez profesores⁷ quienes asistieron a sesiones de dos horas y media cada quince días. Su participación consistió en la construcción de un relato acerca de un episodio vivido, considerado, por él o ella, relevante en su quehacer docente. Este era sometido a la consideración del resto de los integrantes del Taller, generándose un trabajo de re-escritura individual. La re-escritura era promovida, por el colectivo de docentes, potenciándose la construcción colectiva de un set de relatos que serán publicados en un libro multiautorial.

Un aspecto fundamental para el desarrollo del Taller consistió en su carácter de “instancia externa” al espacio institucional escolar lo que permitió el despliegue libre de la palabra, es decir, no sujeta a la intervención de las autoridades.

La opción metodológica que acompañó y orientó el desarrollo del taller, tuvo como tarea central cautelar, a la vez que potenciar, la expresión de la propia voz del docente en un contexto de silenciamiento y/o intervención de su palabra.

AUTORÍA EN LA PALABRA.

Cuando proponemos la recuperación de la palabra del profesor y profesora –como fundamento del taller- nos referimos al rescate de

la palabra dicha en propiedad, pues "...decir la palabra no siempre significa autoría de la palabra dicha, muchas veces, por la palabra del profesor o la profesora habla el sindicato, la moral judeo-cristiana, el constructivismo pedagógico, en fin, se oye la voz de los discursos poderosos que impregnan y hacen desaparecer la posibilidad de un sujeto singular que habla" (Voraber, 1997). Se trata, entonces, de una palabra que permita la distinción entre el sentido propio de lo que se dice y el discurso extraño (tantas veces universalista como homogeneizante), que esté lejos del sometimiento -a veces auto-complaciente- a dicho discurso, una palabra que dé cuenta, en definitiva, por parte de quién la expresa, del modo en que significa y otorga sentido a la realidad que vive.

ESCRITURA: HERRAMIENTA DE INDAGACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD.

¿Pero cuál es, en un sentido primordial, la centralidad de nombrar lo vivido, lo que se hace y se es en tanto docente? Para responder acudimos a la propia voz de una maestra. "Pasar del silencio a la palabra", constituye para Cristina Mecenero -maestra que nos relata su historia de sostenido silencio sobre su quehacer-, una forma de inaugurar un "nuevo comienzo" en su vida profesional con otros -docentes-, esto es, un nuevo camino para "intentar nombrar libremente el saber que se ha construido a lo largo de tantos años en contacto con la infancia" (DUODA, 2002). En el relato de esta maestra comienza a ponerse de manifiesto una central transformación, esto es, un cambio en la relación de sí con lo vivido, que contiene el signo de la apropiación, de la toma de conciencia - que conduce por esto a un camino que ella misma significa como un camino de libertad- y

que ha sido posible al poner la propia palabra al servicio de la emergencia de un saber, el que entraña la propia experiencia.

La escritura como elaboración de relatos de experiencia ayuda a la explicitación y elaboración de lo vivido, a la expresión de la subjetividad y a la transformación del sujeto. La escritura nos permite re-vivir la textura emotiva de lo vivido (recordamos lo que nos ha emocionado (Zamboni, 2002), descubrir sus matices, ampliar sus significados, y a través del recuerdo y el olvido (acciones primordiales del pensamiento), poder "hilvanar el tejido" de sentido de lo que es memorable para nuestra existencia, y, desde lo que queda sin decir -por tanto abierto o insinuado- en la escritura (en tanto ella nunca representa un cierre de sentido), se pueden visualizar otras posibilidades de acción y pensamiento, esto es, potenciar la transformación de lo vivido como dado.

LA INDAGACIÓN COLECTIVA.

Pero la sola escritura y la escritura en soledad no son suficientes si no son mediadas por la confrontación con la mirada de otros, quienes potencian y posibilitan la emergencia de la propia palabra. La escritura en soledad puede correr el riesgo de parcelar o atomizar la mirada. La escritura mediada por la interacción en una comunidad de pares abre el espacio a la intersubjetividad, a la diversidad de perspectivas y a la vez, a la construcción de una mirada colectiva. La mirada individual puede resultar en anécdota, la mirada colectiva potencia la contrastación, el diálogo y la generación de saber colectivo.

Esta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir profundamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos se llevan a cabo, los sujetos que intervienen y



las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos.

El TEA es resultado no sólo de los aportes teóricos y metodológicos surgidos al interior de las Ciencias Sociales y los conocimientos pedagógicos en los últimos tiempos. Es también un proceso de posibilidades y dificultades para constituir un grupo de docentes que tuviera las voluntades y las disposiciones suficientes para reunirse fuera del horario de su trabajo diario para narrar experiencias, sueños, frustraciones y esperanzas en sus vidas como profesores.

ANÁLISIS.

El Taller, en tanto instancia de diálogo intersubjetivo entre sus integrantes -los docentes y el equipo coordinador-, desde sus propios espacios concretos y simbólicos de trabajo en torno a los modos concretos de vivir su experiencia, genera la puesta en común de significados, sentidos, sentires y sensibilidades en torno a dichas vivencias. Es, entonces, desde este lugar de encuentro y de puesta en común, que en el proceso de análisis se ponen en relieve unos significados y no otros, unas categorías y ejes de sentido y no otros.

A pesar de que la escritura es el eje que articula el trabajo del taller, en este artículo, para efectos del análisis, consideramos solo los registros de las instancias orales de conversación y discusión, generadas a partir de dichos escritos.

El análisis se realizó teniendo especial cuidado en: (a) rescatar los significados y sentidos expresados por los docentes autores de las narraciones, evitando -en el análisis- la subordinación de aquellos a un sesgo teórico preponderante; (b) entender que la comprensión de significados y sentidos de

la experiencia humana es un proceso que deviene por medio de un movimiento interno y externo, es decir, que oscila entre un momento de auto-comprensión y de comprensión del otro, bajo la certeza de que sin este doble descubrimiento no habrá comprensión posible (Bateson, Mary Catherine.1989) y (c) considerar que la experiencia relatada es realidad singular y única, lo que la hace no generalizable, extrapolable o replicable a otras situaciones o contextos. No obstante, si bien la experiencia por su singularidad es intransferible, el sentido que se puede extraer de ella, sí es comunicable y susceptible (y legítimo por tanto) de hacerse público.

EL PRINCIPAL LOGRO DEL TALLER: TRANSFORMACIÓN EN LAS MIRADAS.

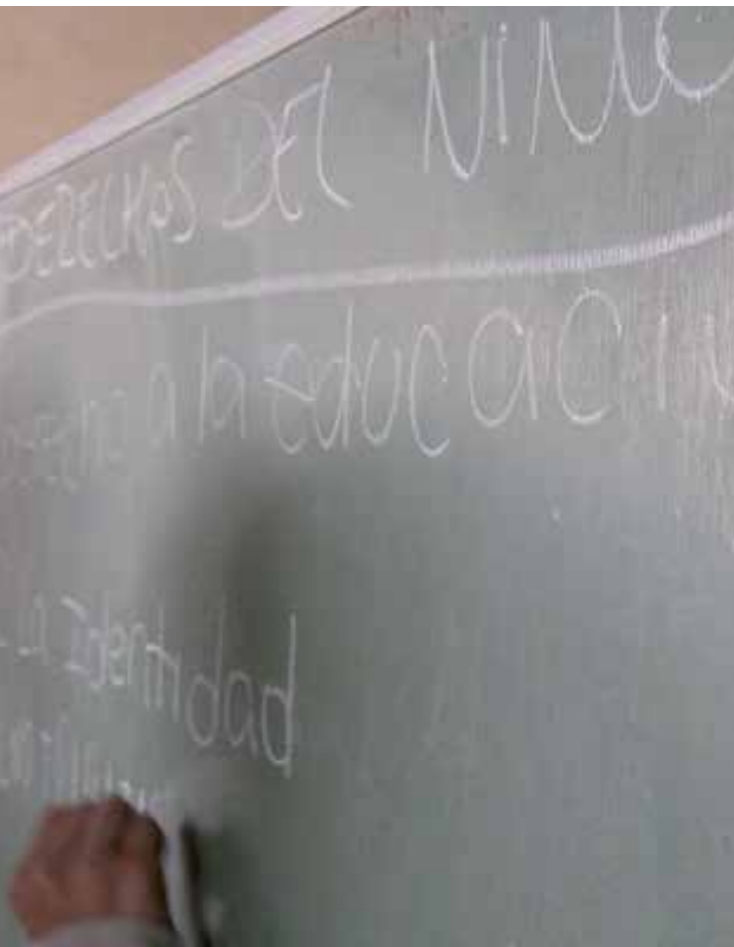
Lo que denominamos "transformación de las miradas" refiere a lo que se pone de manifiesto, desde la palabra de los docentes como un cambio en el modo de significar los contextos de trabajo y el propio lugar que cada cual ocupa en ellos. Dicha transformación -de acuerdo a lo declarado por los mismos docentes- fue potenciada desde de la experiencia colectiva vivida en el taller y se manifestaría -al momento del retorno al espacio escolar- como un re-mirar, esto es, mirar con "otros ojos" los ambientes, atmósferas, rutinas de trabajo, y a su vez, un modo de re-plantear -de modo reflexivo- las propias acciones y el sentido del propio trabajo. Lo que se presenta a continuación corresponde a aspectos centrales en que se visualiza un nivel de transformación en los planos del percibir, actuar y pensar docente, constituyentes todos de aquello que conformaría lo que un docente es.



DESDE LA QUEJA A LA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE “SÍ” Y “EL OTRO”.

Desde el primer encuentro los profesores del Taller revelaron el placer de encontrarse entre pares provenientes de distintas experiencias educativas. El simple gusto por conversar con otros el día a día de la escuela, la curiosidad que les despertaba la invitación a escribir en un colectivo de docentes, pero sobre todo el título invocando su autoría, había sido el principal gatillante para decidir que después del horario de trabajo irían al Taller.

A la alegría producida por el encuentro, se agregaba la necesidad de compartir la queja. El Taller se convirtió muy pronto en un espacio de desahogo para aquello que acontecía durante la jornada de trabajo. Afloraban entre alegatos interrumpidos por risas y bromas,



anécdotas fragmentadas, en las que se describía alguna escena desagradable, vivida ese mismo día, o durante el lapso de tiempo que había corrido entre una y otra sesión de Taller. A poco andar éstas comenzaron a narrarse en los escritos y poco a poco fueron encontrando un lugar central en la reflexión del Taller. Entre los temas más recurrentes aparecieron la sobrecarga de trabajo y la excesiva burocratización a través de la planificación: “...tú planificas una clase y resulta que todo lo que tenías planificado no está porque no están los recursos; lo que pasa en mi escuela, por ejemplo, se cae la luz a cada rato, y tenías planificado usar el proyector pero se cayó la luz...” (4ª sesión, 9.07.2009). Otra queja recurrente relacionada con la precariedad de recursos (humanos, materiales y financieros) era aquella revelada a partir de una sensación de vivir en forma permanente la incongruencia entre lo dicho y/o escrito (desde la política

estatal, ministerial, municipal, autoridad establecimiento y prensa) y las condiciones reales para el ejercicio de la práctica docente; como lo relatado por una integrante del Taller que describía cómo la Dirección del Establecimiento donde ella trabaja se comprometió ante el Ministerio de Educación a impartir las TICs⁸ sin computadores: “Como no sabíamos si íbamos a contar a ciencia cierta con estos tres notebooks para el aula, Juan nos propuso un plan para poder desempeñar esta labor: primero, tratar la historia de la computación... después ver todo del hardware y el software en dos o tres clases... para entonces podríamos tener los tres notebooks para trabajar con los alumnos y alumnas” (8ª sesión, 8.09.2009). La particularidad de estos fragmentos de la vida cotidiana en las escuelas, es que se pone la intención en un otro que está afuera, la represión solo provendría desde la autoridad externa: el Coordinador Pedagógico, la Dirección del Establecimiento, los Evaluadores del Ministerio, etc.

Sin embargo, a medida que el Taller avanzaba en la discusión y reflexión colectiva, la queja anecdótica que fue dando paso a un cuestionamiento más profundo sobre la propia práctica docente.

Estas interpelaciones al propio trabajo se vivieron de manera intensa en una sesión en que un profesor leyó en voz alta lo que había escrito sobre una situación que vivió a partir de la irrupción de una Jefa de UTP en su sala de clases: “A las 09:55 estando ya en la sala ingresa ella, la profesora encargada de UTP de enseñanza media, arrebató las guitarras a dos estudiantes. Yo le señalo que las guitarras las vamos a ocupar en la clase, ante lo cual ella me indica que eso debe indicarlo mi planificación, previamente. Yo le respondo que no aparece detalladamente, pero que el tema a desarrollar requiere de música. Ella se va de la sala con los instrumentos, desacreditando mi hacer pedagógico y autoridad ante los estudiantes” (4ta sesión, 9.07.2009). Ante la denuncia del hecho a la directora del establecimiento y la posterior retractación del mismo docente de proseguir con las autoridades municipales, describe lo que fue un proceso de naturalización del conflicto en medio de lo que él consideraba un verdadero campo minado: “Uno igual se puede tomar el camino de la guerra, y lo interesante sería... ver cuánta gente toma ese camino, para quemarse más o para vencer o para morir peleando. Lleva a muchos campos de batalla, porque eso son” (Ídem). La lectura de este relato provocó que varios docentes se reconocieran en una situación similar. Por ejemplo, el caso de uno que describe la situación de una colega del liceo donde trabaja, una “profesora de música que empezó a enseñar el himno nacional y un poco a conversar del himno nacional, a qué significaba un poco la letra.... Estaba con todos los estudiantes sentados y analizaba, detenía el himno nacional, lo escuchaba, y de pronto entra la directora, le corta abruptamente la música, le retira la radio y le dice: “El himno nacional jamás se pone con los alumnos sentados”; y retira la radio y se la lleva, entonces la colega quedó ni siquiera...un poco lo que reflexionaba es “qué hago aquí, aquí está todo perdido, qué argumento”... La docente no hizo nada, o sea esbozó una sonrisa y dijo: ‘Ya, calma, hay que seguir en esto’, o sea nada más, no había ninguna posibilidad de conversar con la directora”. Al respecto, el docente comentaba que en su realidad, la de los colegios particulares subvencionados, “... el Estado le transfiere esa función represora y [atomizadora] a los sostenedores respecto de los profesores y en muchos casos lo cumplen muy bien, y lo hacen instalando en el sentido común de los profesores una suerte de verdad, que se sustenta en el poder finalmente. (...) porque cuando llega la hora de debatir ocurre eso: no se producen debates colectivos para ver qué piensan los demás, sino que se produce un debate: “Ya, vamos a discutir a la oficina, calladitos los dos porque si me ganas yo impongo lo que me queda, el recurso, saco el arma... va armado el sostenedor o la persona que le hace la pega al sostenedor”.

Otra docente del Taller también recuerda cuando estaba hablando “de qué implicaba vivir en sociedad con un curso de tercero, chiquititos, para trabajar el respeto, qué implica vivir con otros, qué implica estar con otros, entonces entra la jefa de UTP y me dice: “Tiene 15 minutos de lectura obligatoria, tienen que leer, saquen sus libros”. La docente contaba cómo ella trabaja con los niños “otras cosas, no los contenidos necesariamente...” y cómo ya estaba preparada para que alguien entrara y le dijera “esto no corresponde”. “Entonces estás como en una situación de lucha no declarada. Bueno y ahí me empecé a fijar yo que la jefa de UTP todas las mañanas recorre todas las salas y pasa... es increíble, de repente yo la siento detrás de mí, además que yo estoy con el tema del Colegio de Profesores y generalmente ando dando información, entonces como que yo estoy entregando la información y de repente miro para atrás y está ella...” (Ídem).

La internalización de los conflictos en la subjetividad docente tomaba así, a partir de los relatos, diversas salidas. El no-conflicto, el “como si no hubiera pasado nada”, en el caso de la Jefa de UTP y la Directora en el primer caso; la instalación en el sentido común de los docentes de “una suerte de verdad” acerca de quién es el que tiene el poder, en el caso de la profesora de música; y la sensación permanente de estar vigilada por la Jefa de UTP en el último caso. La situación de permanente control va instalando emociones más profundas y permanentes como “sin-sentidos”. El tener que ser evaluado pedagógicamente por hacer algo que uno no cree, como lo señala un profesor del taller, “en muchos casos se coarta a lo mejor toda la creatividad del docente, se coarta toda la creatividad que probablemente si no se hubiese truncado, habrían salido clases súper creativas y productivas, pero después, cuando no hay resultados y se aplicó la metodología de otro que la impuso por el poder, el responsable es el profesor mismo. El profesor que aplicó una metodología que él no creó, tiene que responder ante los demás resultados negativos. Ese es un tema”. (4ª sesión, 9.07.2009). Se trata de la “mochila

de dolor” que llevan los profesores y profesoras, “pero no lo habla porque en ese hablar se siente culpable, cree que es el único que está fracasando en su extraordinaria y necesaria misión. Entonces hay un dolor ahí que es para llorar a mares” (7ª sesión, 27.08.2009). Esto conduce a des-implicarse y “... no formar parte de construir historia, los chicos ajenos a la historia del presente... de que ellos no son protagonistas tampoco de la construcción de la historia, ni los maestros son protagonistas de la construcción de la historia, como que todos están nublados, anulados. Responden a “bueno hay que hacer esto, tratemos de sacarlo, adaptémoslo como podamos”, y los alumnos se adaptan a su manera, y los profes también a su manera” (Ídem). Los roles de estudiante y docente son cuestionados hasta tal punto que la relación pedagógica se entrega a la simulación. Lo que no se entiende, o no tiene sentido, se simula para cumplir con las formalidades y “sobrevivir” en el trabajo. “En el fondo estas políticas nos llevan a eso... al final el profesor que se adapta un poco “al sistema” va a hacer en el papel todo lo que le piden, pero va a hacer como que enseña y los alumnos como sabe que se tiene que sacar la nota x va a hacer el papel como aquel que debe aprender, va a poner la cara que aprende, por último pone la cara, entonces al final se transforma en puro teatro... Porque en el fondo no es que la gente no se dé cuenta, al final tiene su escudo de sobrevivir en el sistema o de mantenerse como puede, y esta es una estrategia que está como media oculta y que los alumnos la captan y la aprenden inmediatamente. Y hay otra cosa que pasa, una profesora de básica le decía a sus alumnos: “si le dice la inspectora que afuera llueve y aunque ustedes vean que no llueve digan que sí, que llueve”, eso le estaba enseñando a los alumnos como para sobrevivir en el sistema, para defenderse” (4ª sesión, 9.07.2009). El simulacro como internalización de la sobrevivencia, se traduce en lo dicho por otro docente, “el colegio, a mí me angustia, por el hecho de que nosotros no estamos preparando nada, no salen personas preparadas para nada, no reciben lo que uno quisiera



entregarles. Nosotros no tenemos las herramientas para entregarles, estamos limitados. (...) en el fondo podría ser un proyecto modelo, excelente, pero no contamos con las herramientas ni humanas, ni de fondo. Es un simulacro de algo nada más. Nosotros tenemos que pasar rápidamente ojalá terminar rápidamente el año, y los niños lo captan. Entonces qué sacan partido de eso, ¿y cuál es el partido de eso?, sacar hacia fuera todo lo que ellos quieran sacar. (...) Yo trato de conversar con ellos, creo que tú también lo tratas de hacer, pero no tenemos las instancias, no tenemos el respaldo detrás, se nos exigen otras cosas. Aparentar ante el jefe y la municipalidad que esto está funcionando a las mil maravillas, y no es así. Entonces al final uno se siente como derrotado. Yo llevo tanto tiempo y parece que no hubiera hecho nada (8ª sesión, 8.09.2009).

DESNATURALIZACIÓN Y RELATIVIZACIÓN DE LA AUTORIDAD INSTITUIDA.

El diálogo docente, como posibilitador de la convergencia de variadas visiones frente a las situaciones contenidas en la experiencia relatada por las y los profesores, despierta, frente a la autoridad institucional dada, una mirada cuestionadora y relativizadora de ésta: “(me pregunto) por qué, desde dónde sale lo que me dicen y por qué me lo dicen. O sea, (se trata de) no darle más autoridad de la que tienen” (15ª sesión, 07.01.2010). Al cuestionar y relativizar la palabra del directivo en tanto representante de la autoridad en la escuela, se pone en jaque la estructura de su autoridad y se establece, desde allí, la necesidad de re-significar su rol: “la diversidad de percepciones docentes –en el taller- me hicieron re-entender lo técnico pedagógico...mi consigna de lucha era “abajo los directivos”, sin embargo parece que ya no fuera necesario sacarlos, o sea, hay que reconfigurarlos” (Ídem).

La mirada crítica y la expresa necesidad de re-significar el poder de los directivos en la escuela, implica, a su vez, la des-naturalización de la autoridad establecida –como lo dado-, lo que hace verosímil la visión de que las formas y estructuras de poder en la escuela (y la escuela misma) son posibles de ser planteadas y pensadas desde otro lugar, y en consecuencia, la posición del docente en la institución escolar es susceptible de tomar un rumbo más protagónico, más propositivo.

COMPLEJIZACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO.

El encuentro y la reflexión conjunta –ocurrida en el taller- agudiza la observación y complejiza la percepción del propio contexto de trabajo docente: “(el taller me ha hecho) estar mucho más atenta a la escucha, a ponerme en el lugar del otro, a entrar en la empatía”, (...) “empecé a ir al desayuno, a escuchar las quejas diarias, las confrontaciones, el “malestar docente” (ídem).

La ampliación y/o complejización de la percepción del propio contexto se despliega en al menos dos sentidos sugeridos en las precedentes citas: por un lado, la apertura a la relación con el otro, a “prestar oído”, a “empatizar” con el par, incluso con la autoridad, se configura como vía para favorecer la comprensión de dichos contextos, en tanto en dicha apertura se abre el camino para la indagación acerca del “por qué el otro actúa como actúa” (vía que puede ser interpretada también como parte de un proceso de re-humanización de los ambientes de trabajo docente).

La complejización de la percepción del ambiente escolar (a lo que contribuye la observación atenta, la escucha y la simbolización de lo vivido) potencia la inquietud y la pregunta por la finalidad y la propia responsabilidad como docente; nace o re-nace en el docente, de este modo, la reflexión pedagógica “(al) escuchar las quejas diarias... el malestar, empecé a reflexionar más acerca de mi ser docente, a tratar de responder cuál era mi rol, qué tenía que enseñar para qué, qué sujeto quería formar “ (Ídem).

Es así como el reunirse, el encontrarse y el pensar en conjunto, genera, a través de un proceso reflexivo sostenido, la pregunta por el sentido de lo que se es y se hace en tanto docente. Y las respuestas se desplegarán en la esfera de lo posible: lo que aún no es, y que, por tanto, ha de inventarse (o imaginar): la posibilidad de otra forma de ser y vivir el trabajo docente.

CONCIENCIA Y POSIBILIDAD DEL CAMBIO.

La fuerte percepción de no estar solos –que genera la experiencia del taller- gatilla en los docentes la conciencia de la posibilidad del cambio, de que otra forma de ser docente y de hacer escuela son posibles: “Este espacio de la reflexión...de no vivirse solo y que no estamos solos, como entrar en esa conciencia que nos quieren hacer creer, que hagan lo que hagan nada puede cambiar...sí se puede cambiar, sí se pueden hacer cosas...es como entrar en una nueva conciencia...un recuperar un nuevo sentido , renovar el sentido por la educación” (Ídem). Y a partir de esta experiencia reflexiva colectiva surge la capacidad propositiva refrendada en el reconocimiento desde el propio contexto de trabajo: “Uno de los efectos más inmediatos dentro de mi entorno profesional... es que el director me nombró Jefe de Departamento de Humanidades...porque de alguna manera se ha ido viendo una nueva manera de ver las cosas...siento que, de alguna manera, esta misma retroalimentación que tengo



acá, la he tratado de verter allá”. Se trataría de “una propuesta que hice yo...de reflexión acerca de lo que vamos a hacer el próximo año y cómo lo enlazamos con lo institucional” (Ídem).

Lo que se avizora desde aquí es la posibilidad de la realización de propuestas –en el seno de una comunidad de educadores críticos, libres e imaginativos- que puedan instalarse de modo efectivo en las comunidades escolares, como formas –no meramente conspirativas de las actuales formas institucionalizadas de trabajo docente- si no, como lo vemos en el caso del docente referido, como modalidades que ponen en jaque a tales formas anquilosadas a través de la realización de propuestas estimulantes de la reflexión en el seno de la institución y comunidad escolar.

DE LA PRECARIEDAD INDIVIDUAL AL GOCE DEL COLECTIVO.

La subjetivación de la precariedad educativa (material y anímica) llevó a preguntarse por el docente como cuerpo.

El cuerpo (docente) atomizado cede poder, incidencia, decisión, “es el dibujo de la alienación, el sinsentido, ese profe que se cuestiona, pero que se lo cuestiona en silencio. O sea, eso es el preámbulo de una enfermedad terrible”. El Taller se fue consolidando en un valioso espacio de escucha y de protección. Participar del Taller para algunos llegó a convertirse en una experiencia subversiva, pues la reflexión crítica entre pares producía la reafirmación del compromiso docente por cambiar la realidad educativa de cada cual. La socialización de las experiencias, a través de los textos, permitió pasar de las críticas iniciales a las construcciones colectivas respecto del quehacer docente. Las experiencias formativas del trabajo colectivo dieron como resultado la continuidad del TEA, “El grupo me hizo conflictuarme hartito, pero por otro lado me daba la energía. O sea, era un espacio que no me gustaba perderlo y que lo sentía cuando no podía asistir. Y eso fue súper mo-

tivador, porque a uno no le pasa todos los días esto. Entonces yo creo que de alguna forma este taller respondió a la necesidad que teníamos de encontrarnos con otros docentes y de poner las cosas en una apuesta común. De hablar de nosotros y qué importante por ejemplo hablar desde la emoción, de involucrarte porque uno puede dar miles de discursos, pero no involucrarse. Hablar desde el otro, hablar desde los textos, hablar desde la teoría, pero esto era diferente, porque era yo la que estaba puesta en juego en cada intervención y de alguna forma tenía que haber una correlación también entre el discurso y la práctica, era un poco lo que yo buscaba. De alguna forma hacerme consciente de lo que soy yo como docente. El tema del grupo, el sentarse en círculo, de hecho era una de las imágenes protectoras que yo tenía para esos momentos difíciles. La fuerza que tenía el grupo. Y eso yo me lo imagino como entrar a la selva, a un lugar inhóspito. Las salidas también me emocionaban y me producían mucha magia. Esta cuestión de imaginarme todos reunidos en círculos es como entregarte al otro. Por eso es un espacio tan generoso, porque uno de alguna forma se siente contenido, protegido. Y por eso también el respeto en las opiniones acerca de los textos” (15ª sesión, 7.01.2010).

CONSIDERACIONES FINALES: LA RECONFIGURACIÓN POLÍTICA DEL TRABAJO DOCENTE.

El trabajo del Taller comenzó a visualizarse como una nueva configuración de lo político, entendida desde la construcción de subjetividad docente. Si bien el tema de lo político en la acción pedagógica fue parte de los motivos de convocatoria al taller, y considerando que varios de los docentes ocupan o han ocupado cargos de representación gremial o sindical, nos preguntábamos cómo viven y significan estos docentes la dimensión política en su trabajo pedagógico desde lo declarado en las sesiones del TEA.

Ante esta interrogante, dos ideas ejes emergen con fuerza: por un lado, la de que el hacer política se configura desde la pertenencia a un colectivo docente y, por otro, la de la ampliación de la mirada de lo político a otros ámbitos no considerados habitualmente como tales.

Con respecto a lo primero, sentirse “parte de un entramado”, “desde un ambiente básico de confianza, acogida y honestidad (donde) es posible trascender la queja... (y abrirse) a que hay otros mundos y otras maneras posibles de hacer las cosas, sin perder la esencia de uno” (15ª sesión, 7.01.2010). Ir más allá del sentimiento de “víctima del sistema” es posible gracias al contacto con el colectivo; desde ahí es posible “visualizar las tensiones de mi escuela, problematizar la educación, preguntarme, plantear propuestas” (Ídem). Emergen nuevas capacidades para pensar la escuela y el trabajo docente. Desde esta pertenencia a un colectivo es posible “no tener miedo a decir algo que a uno le quebranta el alma” (Ídem). “La relación con el presente se hace más intensa, más fuerte, más clara...este espacio permite entrar en mayores niveles de densidad, profundidad y agudeza” (Ídem). El espacio de lo colectivo permite “nombrar lo innombrable” (4ª sesión, 9.07.2009).

En síntesis, lo colectivo cobra vital importancia, en tanto ayuda a la contención, a la generación del sentimiento de no estar solos y de fortalecerse desde allí: “...yo de repente me encuentro haciendo clases y alguno de ustedes (colectivo de educadores) está al lado mío” (15ª sesión, 7.01.2010); “el grupo hace conflictuarse hartito, pero por otro lado me daba energía” (Ídem). Asimismo, contribuye a la comprensión y re construcción del sentido del propio quehacer y de sí en tanto docente: “estos espacios sirven para re entender la crisis del sistema educativo público, re entender procesos educativos

históricos, re entender lo técnico pedagógico, reconfigurar los roles. Renovar el sentido de la educación. La reconstrucción de sentidos desde lo pedagógico” (Ídem).

Emergen, así, espacios y ejes de acción que se resignifican como propios, esto es, la lucha política por la autonomía docente y la autoridad profesional que posibilita el trabajo pedagógico libre y creativo. En “muchos casos se coarta, a lo mejor, toda la creatividad del docente, se coarta toda la creatividad que probablemente si no se hubiese truncado, habrían salido clases súper creativas y productivas...” (4ª sesión, 9.07.2009). El espacio del aula “hay que cuidarlo, hay que defenderlo, con uñas, con garras, con todo, porque justamente es el espacio que tenemos nosotros para transformar, para construir una sociedad distinta” (Ídem).

Surge, finalmente, una autocrítica respecto del discurso de las organizaciones docentes, “el movimiento... docente se está, voy a exagerar un poco, mercantilizando porque están hablando más de platas que de políticas educacionales” (8ª sesión, 3.09.2009). Desde esta autocrítica se plantea la importancia de reconstruir la historia de las organizaciones docentes, en “el movimiento actual de profesores.... yo veo que hay una desconexión entre toda esa historia y lo que está pasando ahora. Yo veo que hay cierto coyunturalismo en ciertos momentos, donde viene una política desde arriba, se pelea” (7ª sesión, 27.08.2009). Vemos la imagen de “un profesor des-subjetivado, sin identidad, traspasado por voces desde lo ajeno. La historia sería la contra-fuerza que lo haría arraigar al interior de esa fragmentación, desde un pasado que es auto consciente, respecto a necesidades de grandes proyectos que daban sentido a un quehacer pedagógico” (Ídem)

NOTAS.

**Agradecemos la valiosa colaboración de Jenny Assael en la revisión de este artículo.

¹ Para responder a demandas largamente sentidas por el gremio docente, se incrementaron y mejoraron los salarios a través del Estatuto Docente (Ley 19.070 de 1991) que reguló entre otras cosas una Remuneración Básica Mínima Nacional (valor hora mínimo fijado por ley para todo contrato docente) y asignación de desempeño en condiciones difíciles para todo el profesorado que trabaja en establecimientos con financiamiento público; y asignaciones especiales para los del sector municipal (de experiencia, de perfeccionamiento, entre otros).

² Ver por ejemplo, la AGP y su Plan de Reforma Integral de Enseñanza Pública, el Movimiento Consolidación de la Educación Pública, Talleres de Educación Democrática y Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores...

³ La formación del TEA surgió en el contexto de la investigación Fondecyt 1080414 “Cuestión docente, política educacional y Movimiento Pedagógico en Chile: trayectoria histórica, problemas y propuestas (1918-2010)”.

⁴ Se constituyó un Equipo Coordinador compuesto por los investigadores autores de este artículo, cuya función fue difundir la convocatoria, conducir las sesiones, tomar registros (escritos y audios), transcribir y analizar. Este proceso es explicitado más adelante en el texto. Un producto final de este proceso acordado con los docentes del TEA es la publicación de un libro multiautorial con los relatos auto-biográficos de casos docentes. Al respecto, es fundamental el trabajo y aporte del Laboratorio de Políticas Públicas, LPP de Buenos Aires, quienes visitaron al TEA en octubre de 2009, con la experiencia del equipo “Memoria docente y documentación pedagógica”.

⁵ La convocatoria fue realizada entre las redes de docentes con los que se han hecho talleres de trabajo anteriormente y vinculados a centros de práctica.

⁶ La bibliografía da cuenta de ambas líneas de trabajo.

⁷ Cabe mencionar que esta cantidad se refiere solo a un promedio de asistencia dada la variabilidad dada por un mínimo de 7 y un máximo de 12 docentes por cada sesión.

⁸ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

BIBLIOGRAFÍA.

Andrade, D. (2008), “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”. In M. Feldfeber & D. Andrade (comps.) Políticas educativas y trabajo docente, pp. 17-31, NOVEDUC.

Avalos, B. (2005), “La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile”, En: Cristián Cox (ed.), Políticas educacionales en el cambio de siglo. Universitaria.

Assael Jenny, Guzmán Isabel (1992), “Talleres de Educación Democrática (TED)”, en J. Assael et al. (coordinadores), Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de Seminario, Santiago: PIIE.

Assael Jenny et al. (1994), “Calidad de la educación, innovación y movimiento pedagógico”, en Assael Jenny, Isabel Guzmán (compiladoras), Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales, Santiago: PIIE.

Bateson, M. (1989), “Cómo yo los veía”, Mead, M. y G. Bateson Recordados por su hija. Gedisa. Barcelona.

Beca, C.; P. Montt; C. Sotomayor, J. García-Huidobro & H. Walker (2006) Docentes para el nuevo siglo: hacia una política de desarrollo profesional docente. Santiago: MINEDUC, Serie Bicentenario.

Bellei, C. (2001) “El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile”. In S. Martinic & M. Pardo (eds.) Economía política de las reformas educativas en América Latina, pp.129-146. Santiago: PREAL-CIDE.

Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J.P (editores) (2008), La agenda pendiente en educación, Santiago: U. de Chile.

Brunner, J.J. (2003), Educación e Internet ¿La próxima revolución?, Santiago, Fondo de Cultura Económica.

Colegio de Profesores A. G. (1997), Informe Primer Congreso Nacional de Educación, Santiago de Chile.



Colegio de Profesores A. G. (2005), Informe Primer Congreso Pedagógico Curricular, Santiago de Chile.

Cornejo, R. (2006), El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006, Vol. 4, No. 1.

Cornejo, R., L. Reyes (2008), Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. Colección Libros FLAPE 23: disponible en: http://www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion_Flape_08/23%20Chile%20Docente.pdf

Cornejo, R. (2009) Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. Educación y Sociedad, 30(107),pp. 409-426.

DUODA (2002)

Esteve, J., Franco, S y Vera, J. (1997), Los profesores ante el cambio social. Anthropos, Madrid.

Freire, P. (1992), Pedagogía de la esperanza. Editorial Siglo XXI, Argentina.

Freire, P. y otros (1994), “Educación y participación comunitaria”, en Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós Educador, Barcelona-Buenos Aires.

Gentili, P. et al (1997), Educación, currículum y poder. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Giroux, H. (2003), Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goodson, I. (2001), Cambio y biografía personal. Simposi Hineraris de canvi en l'educació. Universidad de Barcelona, 15 i 16 de març.

Goodson, I. (2003), “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(19), pp.733-758.

Guzmán Isabel et al. (1989), “Movimientos de renovación pedagógica y de estímulo a la innovación”, PIIE (ed.) Educación y transición democrática. Propuestas de políticas educativas, Santiago.

Greene, M. (1995), Déjame que te Cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Laertes, Barcelona.

Guerrero, P. (2005), Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. Psykhe, 2005, Vol. 14, Nº1, PUC, Santiago de Chile, 31-45.

Hargreaves, A. (2003), Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Marín, J.C. (1990), Conversaciones sobre el poder: una experiencia colectiva. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Mc Ewan, H. y K. Egan (compiladores) (1998), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu.

Mecenero, Cristina (2002), “Cerca del Comienzo”, en DUODA, Revista de Estudios Feministas. Centre de Recerca de Dones 25. Barcelona.

Mejías, Marco Raúl (2010), “Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual”, Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de enero.

Núñez (1989)

Núñez, I. (1993), Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973. Santiago: PIIE.

Idem (2002), La formación de docentes. Notas Históricas. In B. Avalos Profesores de Chile. Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.

Núñez, I. (2005) “El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente”. In C. Cox (ed.) Políticas educacionales en el cambio de siglo. Santiago: Editorial Universitaria.

OCDE (2004), Revisión de políticas nacionales de educación. Chile, Paris y Ministerio de Educación.

PIIE, (1984), Transformaciones educacionales bajo el régimen militar, Santiago.

Puigróss, A. (1996), “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en: Cucuzza, H. R. (compilador), Historia de la educación en debate, (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Popkewitz, T. (1997), Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Editorial Morata.

Reyes, L. (2003), “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”, Cuadernos de Historia 22, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Idem (2005), Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994, Tesis de Doctorado en Historia, Santiago: Universidad de Chile.

Idem (2007), Informe “Movimientos pedagógicos y democratización de la escuela en Chile: el educador como sujeto de cambio (1953-2005)”. FONDECYT Postdoctoral 3060097, Universidad de Chile, sin publicar.

Idem (2009), “Educando en tiempos de crisis. El movimiento educacional de las escuelas racionalistas en la Federación Obrera de Chile, 1921-1926”, Cuadernos de Historia 31, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Ricoeur, Paul (1999), Historia y Narratividad. Paidós. ICE/ UAB. Barcelona.

Ruiz, C. (2010), De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile, LOM, Santiago. Capítulo V y VI.

Salazar, Gabriel (1985), “Los dilemas históricos de la autoeducación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?”. En Revista Proposiciones Nº15, Sur Ediciones, Santiago. (Disponible en www.sitiosur.cl)

Idem (2009), Del poder constituyente de asalariados e intelectuales. Chile, siglos XIX y XX. LOM: Santiago.

Sennett, R. (1998), La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama, Barcelona

Schön, Donald (1992), La formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona.

Tedesco, J.C. , E. Tenti (2002), O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades, Conferencia Regional, BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasilia.

Troncoso V., D. Navea (1947), Chile reconstruye la educación. Ante proyecto de Ley Orgánica. Santiago: Amado Paredes Editor.

Troncoso V., Sandoval J. (1954), Consolidación de la Educación Pública. Santiago: Imp. Germinal.

UNESCO (2005)

Vaillant, D. (2007), La identidad docente. Documento presentado en el Primer Congreso Internacional Nuevas tendencias de la formación permanente.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003), Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.

Vega, E. (2008) “¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?”. En, Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J.P (editores), La agenda pendiente en educación, U. de Chile.

Vera, R. (1972), “Acerca de las bases para una política de perfeccionamiento”, Revista de Educación 43/46.

Idem (1988), “El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio”, Núñez, I., R. Vera (comps.), Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento. Santiago: PIIE.

Viñao, A. (2001) “La cultura de las reformas escolares”, Perspectivas Docentes 26, UJAT, México.

Voraber, Marisa (1997), “Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación”. En: Veiga-Neto, Alfredo (Ed), Crítica Postestructuralista y Educación. Laertes. Barcelona.

Zamboni, Cíara (2002), “La ciudad es mi pueblo”, en: El Perfume de la Maestra. Icaria Barcelona.

Zemelman, H. (1997), Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Editorial Anthropos, México.

Trabajo pedagógico entre docentes. Espacios de formación ético-política

Daniel López

* Director del Instituto de Investigación y Formación "Maestro Cacho Carranza" Sec. Educación de UTE

El trabajo docente implica un compromiso con los proyectos de vida de todas y de cada una de las personas, teniendo en cuenta lo que señalan las leyes en torno al derecho a la educación y las voces de los sujetos implicados⁹. Es un compromiso pedagógico de reflexión e intervención en el tratamiento de desacuerdos, en la formulación de acuerdos educativos que promuevan la autonomía de los sujetos, en el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, en las decisiones en torno a la enseñanza que resultan de procesos participativos. En el Sistema de Educativo se deben lograr acciones coordinadas para que este compromiso en el acompañamiento cumpla con exigencias ético-políticas. Es decir, estas acciones se deben organizar en base a conocimientos de políticas públicas, leyes, obligaciones del Estado, responsabilidades, derechos y a la participación en procesos educativos; al mismo tiempo, esas acciones se desarrollan poniendo en juego criterios de vida pública para acompañar proyectos de personas en crecimiento –el respeto a la intimidad, a la confidencialidad, a la no discriminación. Estas

libertad de opinión, del derecho a peticionar, estar informados, que posibilite producir conocimiento. De esta forma los docentes plantean sus dudas, inquietudes, preguntas, critican prácticas y proponen nuevas estrategias; expresan necesidades formativas, de presencia de políticas y de otros equipos cuando la cuestión lo requiere. Las reuniones como espacios formativos posibilitan el tratamiento de contradicciones y tensiones en los enfoques para la enseñanza y en las perspectivas sobre la protección de la infancia.

Los espacios de reunión entre docentes son coordinados por equipos de la escuela, directivos, gabinetes, otros docentes o equipos externos dependientes del Ministerio de educación, de asociaciones profesionales, sindicatos, hospitales, etc. Es fundamental que quienes tienen la responsabilidad de coordinación propongan un encuadre que habilite la formación entre docentes. Una cuestión por discutir es cómo se garantiza la participación, en tanto que muchas veces se subordina un saber a otro, una voz a otra o no se tienen en cuenta las intervenciones desde el trabajo docente; se limita arbitrariamente el desarrollo de ca-

¿TRABAJAMOS ENTRE ADULTOS PARA QUE LOS CHICOS SE APROPIEN DE LOS ESPACIOS CON ALEGRÍA, CON TERNURA, CON BUEN HUMOR, CON EMPATÍA?

acciones son formativas para los equipos de trabajo y para todos los participantes y permiten visualizar y transformar situaciones conflictivas.

El desarrollo de proyectos educativos necesita de una acción coordinada entre los adultos responsables para que se pueda reflexionar pedagógicamente sobre la protección de derechos de la infancia. Esta acción requiere conocimientos de la normativa de nuestro país en torno a la Constitución Nacional, las leyes, los compromisos que exige el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Este conocimiento debería desarrollar una perspectiva de derechos humanos en el trabajo docente, para ello se necesitan espacios y tiempos institucionales a fin de promover procesos formativos que habiliten intervenciones ético-políticas.

El trabajo docente tiene una dimensión institucional que se visualiza en espacios de discusión entre trabajadores de la educación. En cada una de las reuniones por ciclos o departamentos, especialidades, equipos en torno al proyecto educativo, pequeños grupos en el tratamiento de casos, problemáticas que implican a varios integrantes, seguimiento de trayectorias educativas debería lograrse un ejercicio de la

capacidades de interpelación colectiva al Estado para la coordinación de políticas públicas o se demandan intervenciones desde equipos y recursos no existentes.

Este escrito pretende poner en discusión si las reuniones deberían plantearse desde las políticas públicas como trabajo docente y como proyecto formativo entre docentes; y también, plantear la necesidad de discusión pública sobre la relación entre esa formación y la aplicación, como presencia concreta en las escuelas, de las leyes relacionadas con la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos de derechos humanos. En este sentido, plantea ejemplos relacionados con la reciente Observación n° 13 (2011). En este marco se propone reflexionar sobre los objetivos para la formación ético-política entre docentes: desarrollar capacidades de acción coordinadas desde una perspectiva de derechos humanos; educar a niñas, niños y jóvenes como personas con derechos; proponer encuadres para ejercer el derecho a ser escuchado; sistematizar saberes y realizar registros para ser sujetos de la transformación y articular conocimientos e intervenciones pedagógicas con discusiones públicas.

¿DESARROLLAR CAPACIDADES DE ACCIÓN COORDINADAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS?

Los adultos, los docentes, los funcionarios tenemos diferentes responsabilidades para que en las escuelas se habiliten reflexiones sobre los Sistemas de Protección de Derechos de la infancia para que el desempeño de roles, las intervenciones pedagógicas y cada proyecto educativo estén orientados por normas, criterios e instrumentos que contribuyan a una protección integral de los derechos de niñas, niños y jóvenes como perspectiva de derechos humanos.

La reflexión sobre las normas que se utilizan en el ámbito escolar en tensión con marcos de derechos humanos seguramente nos habilitará para la transformación de una cultura tutelar sostenida durante 100 años de vigencia de la ley Agote, en otra cultura que nos haga partícipes de un sistema más igualitario y justo. La enseñanza es un instrumento privilegiado para esa transformación. Pero, para que ello ocurra, debemos ser críticos con muchas prácticas tutelares, por ejemplo, cuando se confunde "poner límites" con "limitar los derechos de los otros". Desde una visión paternalista es moneda corriente esa confusión; en cambio; para una perspectiva de derechos humanos con la limitación de derechos se produce un daño que debe ser reparado. "Poner límites"

es una afirmación ambigua pero que se relaciona con la necesidad de intervenir pedagógicamente frente a conductas que producen daños, situaciones conflictivas reiteradas y posibilidades de formación de ciudadanía; las propuestas resultan de la reflexión entre docentes en torno a las normas y a los procedimientos utilizados en el sistema de convivencia para organizar los procesos de enseñanza. "Poner límites" no puede dejar de ser un compromiso con el tratamiento de las diferencias, con el desarrollo de la autonomía o el derecho a la participación, con la generación de una cultura que no sea tolerante con la violencia hacia la infancia¹⁰.

Estamos en un proceso de transformación de la cultura tutelar "Los Asesores/Defensores de Menores e Incapaces fueron una figura modelada durante cien años de vigencia de la Ley de Patronato, derogada hace muy poco tiempo. (...) oportunidad de darle el sentido que la nueva legislación y la propia Convención sobre los Derechos del Niño demandan. Asistimos al fin de modelos jurídico-sociales de intervención sobre personas menores de edad y afectadas en su salud mental vinculados fuertemente a la noción de incapacidad –y por ello a prácticas de control, aunque lesivas de derechos, presentadas como formas de "protección"– y a su reemplazo por otros basados en el reconocimiento del status de ciudadanía plena. (...) Sin embargo, las resistencias que aún ofrece la cultura tutelar desde las distintas agencias del Estado y otros sectores de la sociedad, hace que este cambio filosó-



fico-normativo no sea en absoluto una tarea sencilla, ni la respuesta adecuada ante la reforma legal, como lo demuestran las dificultades que aún encuentra para su plena implementación la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en 2005.”¹¹

Recientemente el Comité de seguimiento de la Convención sobre los derechos de los niños ha producido la Observación General n° 13 “Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia”. Esa Observación proporciona orientaciones para las políticas públicas de cada Estado firmante de la Convención a partir de investigaciones sobre las violencias que sufre la infancia en el mundo y nos permite reflexionar sobre la perspectiva de derechos humanos en educación. En principio señala que los ordenamientos jurídicos de la mayoría de los Estados aún no prohíben todas las formas de violencia contra los niños. Pero recuerda que hay que modificar actitudes y prácticas sociales y culturales generalizadas que toleran la violencia. Por tanto, desde las políticas y en las prácticas educativas debería circular la palabra para producir posibilidades de transformación sobre conductas que persisten: “tolerar que la infancia sea objeto de violencia”.

La Observación brinda elementos para vincular políticas y prácticas educativas:

¿Somos sujetos de un tránsito desde una “mirada tutelar de la infancia como víctima” hacia la perspectiva de derechos humanos?

¿Enseñamos que “la violencia contra los niños jamás es justificable; toda violencia contra los niños se puede prevenir”?

¿Adoptamos un paradigma basado en el respeto y la promoción de la dignidad humana de la niñez y de la integridad física y psicológica como titular de derechos?

¿En los procesos de toma de decisiones respetamos sistemáticamente el derecho a ser escuchado de cada niña, niño o joven?

¿Enseñamos a identificar la violencia como “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”?

¿Los adultos participamos de la reflexión sobre todas las formas de daño a los niños, tanto del daño intencional como del no intencional? ¿Y sobre las obligaciones de los Estados y las responsabilidades de diferentes agentes?

La Observación plantea una crítica a las respuestas más centradas en los síntomas y las consecuencias que en las causas, y a las estrategias más fragmentadas que integradas. Los Estados, afirma, deben garantizar la coordinación de políticas públicas. Nos interroga sobre la violencia en los medios de comunicación y a través de tecnologías de la información y las comunicaciones. La red conceptual sintetiza muchas discusiones y luchas en torno a los derechos de la infancia contribuyendo a la crítica de prácticas educativas y culturales,

Construir una perspectiva pedagógica desde los derechos humanos implica considerar de otra forma los nuevos marcos legales. Ellos no sólo proporcionan principios, criterios, reglas, y orientaciones para las políticas; esta otra forma de considerarlos en el trabajo docente lleva a valorar los instrumentos como procesos de discusión pública que tienen valor en la comunidad educativa y en relación con cada decisión pedagógica. Las luchas por los derechos humanos, y especialmente por los derechos sociales, económicos y culturales, se plantean, en general, contra la postergación de respuestas de parte del Estado. Muchos conflictos escolares y del sistema educativo se relacionan con dilatar, demorar respuestas, no explicitar plazos, ni precisar daños y reparaciones posibles.

Desarrollar esta perspectiva pedagógica requiere un trabajo en equipo que permita cuestionar la fragmentación entre saberes, espe-

cialmente cuando se amenaza la vida. En este sentido, proponemos tener en cuenta la experiencia de las Madres de la Plaza de Mayo, de las Abuelas, de Hijos, de las organizaciones de personas con discapacidad, de los pueblos originarios y de todos aquellos que en la lucha por la vida han comprometido la ciencia en la construcción de nuevos conocimientos. El trabajo docente debería recuperar el saber de las madres como dadoras de vida y cuestionar los olvidos de la academia cuando no reconocen la centralidad de esos saberes en la tarea pedagógica. La producción de un encuentro educativo necesita del saber de madres y padres y, también, que la academia colabore en esta construcción de proyectos educativos colectivos. Los procesos de reflexión ético-política para la coordinación de las acciones nos



permiten cuestionar la mecanización, la repetición y la muerte, y vincular educación con nacimiento.

“No olvidar ese saber nacido de la relación materna es lo que hacen muchas maestras cuando se acercan a sus alumnas y alumnos discapacitados, enfermos o inadaptados con la mirada que se deja tocar por su dolor, por su dificultad pero, sobre todo, con la mirada que se deja tocar por aquello que tienen en común, que no es ninguna de esas cosas sino las ganas de vivir, la espontánea alegría ante un pequeño acontecimiento, el llanto ante un dolor o dificultad desconocidos o la sonrisa que brota de una caricia...”¹²

table) las escuelas comenzasen a educar a los niños en tanto que personas con derechos (...) Un escolar de 10 años dijo a la Relatora Especial que todo el mundo creía saber lo que era bueno para él, pero que nadie se lo preguntaba.”¹³

¿Cómo modificar esta situación?

Entre las capacidades que debe garantizar el Estado están las referidas al derecho a la participación. En la tradición educativa relacionada con la derogada Ley Agote, reacia a toda participación, las intervenciones de los adultos relacionan los daños con “problemas de conducta” de “menores”, ocultando las cuestiones relativas a las personas en



¿EDUCAR A LA INFANCIA COMO PERSONAS CON DERECHOS?

El derecho a la educación, tal como fue señalado por Katerina Tomasevsky es un derecho que está más allá de las clasificaciones de derechos y exige una mirada integral. Se trata de un derecho en el cual las voces de los sujetos no son suficientemente escuchadas:

“Se podría imaginar fácilmente la trascendencia que tendría la educación si en lugar de impartir educación para los derechos humanos (lo cual de por sí ya es un logro conside-

su dignidad y como sujetos de derecho. El Comité de la Convención sobre los Derechos del Niño¹⁴ recomienda permanentemente a los Estados, a través de diversos documentos, que tomen medidas para la efectiva protección de sus derechos. Así, señala como objetivo de la educación potenciar la capacidad para participar de manera plena y responsable;¹⁵ que los adultos necesitan crear entornos basados en la confianza, con capacidad de escuchar toda opinión razonable;¹⁶ que deben organizarse consultas con los niños¹⁷ y respetar sus opiniones y sentimientos;¹⁸ garantizar que niños, padres y maestros participen en las

decisiones relativas a la educación;¹⁹ crear consejos de alumnos y potenciar el asesoramiento entre compañeros.²⁰

La participación es fundamental para que el principio de no discriminación se aplique para quienes viven en la pobreza, indígenas, hijos de trabajadores migrantes; niños de la calle, con discapacidades y adolescentes.²¹

¿Trabajamos entre adultos para que los chicos se apropien de los espacios con alegría, con ternura, con buen humor, con empatía? ¿Elaboramos, analizamos, evaluamos los encuadres que habilitan la participación de la infancia?

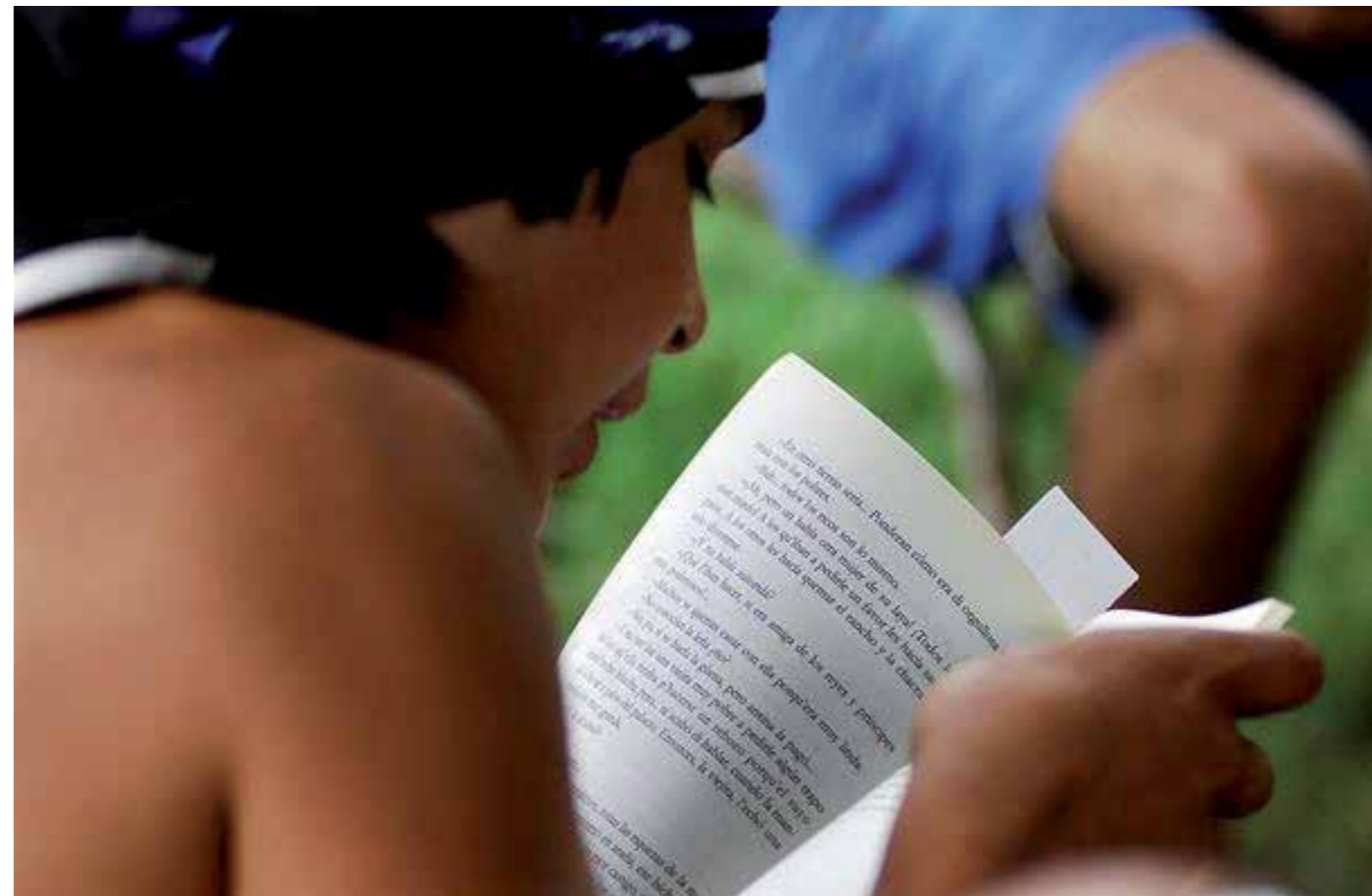
Cuando se plantea el derecho a la participación no se nos ocurre -ni se señala en los instrumentos mencionados- diferenciar la enseñanza de la convivencia, porque en el Sistema Educativo se trata de generar un sistema de convivencia dentro del proyecto educativo que implica trabajo docente, intervenciones pedagógicas. Hace años, desde algunas políticas de formación y de gestión, se han producido documentos que analizan, por un lado, la enseñanza y, por otro, la convivencia. Han orientado a los docentes para las jornadas institucionales con el objeto de tratar contenidos curriculares o problemas con los vínculos. Esa posición viene desdibujando el trabajo docente y promueve una idea de formación moralista de los alumnos como ciudadanos: tradiciones en las cuales docentes y adultos hablan centrándose en prédicas morales -sermones, dicen algunos alumnos- que resultan ser la antesala de la búsqueda de culpables. Diversas narrativas orales y escritas dan cuenta de una representación de la formación ética y ciudadana como si se tratara de “dejar de dar clase y hablar” y, aun más, hablar sin haber escuchado y desde el saber cuando cualquier situación conflictiva requiere partir de construir un saber, darle lugar a lo que no sabemos y a las voces que pueden aportar novedades, sacarnos de la repetición de situaciones conflictivas y de reforzar estereotipos.

En muchas escuelas se necesitan abordar casos y situaciones en los cuales resulta imposible “dar clase”. Alumnos que se escapan del aula, que manifiestan conductas agresivas, etc. El esquema clásico es culpabilizar a un adulto o a un niño. El marco de Protección Integral de los derechos requiere un compromiso de los adultos que se responsabilizan como tales, trabajan sobre acuerdos y desacuerdos y exigen al Estado que cumpla con sus obligaciones. Por tanto, debe haber un proyecto entre los adultos para modificar situaciones de desamparo de la infancia y este proyecto se debe realizar contando con algunos tiempos y espacios de trabajo compartido. Desde ese proceso se organiza un sistema de convivencia para el desarrollo del proyecto curricular. Este proyecto debe incluir la educación de todos los niños como personas con derechos garantizando su participación en función de proyectos de vida cooperativos y solidarios.

Educar a personas con derechos es proponer experiencias realmente participativas con los alumnos. Se trata de procesos de apropiación de proyectos de enseñanza, de distribución de espacios, recursos y de generación de posibilidades de interacción. La apropiación requiere de una escucha entre y hacia los alumnos, entre docentes de grado o curriculares, entre preceptores, profesores y tutores. Esta escucha es una clave en la formación de los alumnos como personas con derechos. También este proceso hace que muchos docentes no se resignen, no estén dispuestos a renunciar a la creatividad y planteen discusiones sobre el uso de los espacios, los tiempos y la organización del trabajo en las escuelas.

Un proyecto educativo forma a personas con derechos “escuchando”: para saber qué ha ocurrido, para saber que somos perso-

nas; para atender la dignidad y las identidades; para conocer; para entender las protestas, las preguntas y aprender que no siempre es posible hacer lo que uno quiere; para desarrollar la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores, especialmente de la infancia; para animar a niñas, niños y jóvenes a una mayor responsabilidad en su aprendizaje y desarrollo; para realizar un ejercicio igualitario, para enseñar a modificar las relaciones de subordinación; para discernir las obligaciones del Estado y las responsabilidades de la ciudadanía, de los grupos, de las personas; para petionar, para movilizar. Enseña a escuchar los No que no nos gustan, a visualizar los conflictos de derechos, a pensar juntos en daños y reparaciones.



Escuchar es un ejercicio del derecho al reconocimiento de nuestra personalidad jurídica y de los derechos humanos exige el desarrollo de capacidades reflexivas individuales e institucionales, de decisiones colectivas y da lugar a una pedagogía de la memoria, afirma valores y esperanzas. Una reflexión ético-política colabora en la diferenciación entre lo que cada uno quiere y los derechos que exigimos, entre lo que cada padre quiere y los derechos que se reclaman, valora identidades. Sin embargo, hay muchas denuncias contra los niños por parte de algunos padres ante funcionarios y en las comisarías; por familias que no quieren a determinados chicos en las escuelas porque resultan “identidades amenazantes”.

Docentes y directivos se encuentran entonces con conductas coactivas de adultos que pretenden controlar los valores de una comunidad/escuela, que no “toleran” las diferencias y discriminan. Algún funcionario resulta funcional al proceso de segregación cuando asesora oralmente a directivos y docentes señalando que para la ley “el padre tiene la razón”. Seguramente, si sólo hay uno que tiene la razón, el derecho a ser escuchado resulta profundamente limitado. Pero en el Sistema Educativo hay experiencias que sostienen la participación de adultos, de organizaciones no gubernamentales y de especialistas frente a situaciones conflictivas, que generan espacios para la discusión de enorme valor para la construc-

muchas veces coherentes con esa tradición... Muchos directivos “nuevos” expresan su temor frente a los espacios compartidos entre adultos, desean evitar momentos de agresión, de hostilidad, de descreimiento. Tal vez nos encontramos con una falta de confianza en las posibilidades y en los conocimientos de los grupos de adultos para transformar interpelaciones personales -aquellas que empiezan y acaban en el juzgamiento de otros y son propias de la tradición tutelar-, en interpelaciones ético-políticas que nos permitan reubicarnos y constituirnos como comunidades por el interés común y por el interés superior de la infancia.²² Una cultura hegemónica y de mercado que exalta el individualismo y debilita la confianza en lo público y en lo colectivo.

El trabajo docente implica escuchar y comprender emociones en torno a la imposibilidad, la repetición, el destino, la impotencia. La desesperación es imposibilidad de espera, muchas veces provocada por la postergación de toda escucha, de toda respuesta; también por respuestas que personalizan los conflictos: “No vas a hacerme quedar mal”, “Qué van a decir los otros”. Variadas respuestas que no nos permiten operar, ni reflexionar sobre el manejo de las reglas, de los tiempos y de los espacios.

¿Las protestas, demandas y peticiones necesitan documentarse para dar lugar al derecho a ser escuchados? Los jóvenes alumnos de una escuela media habían denunciado ante profesores y ante la dirección de la escuela que durante años recibieron de parte de una docente de Cívica enseñanzas en las cuales se justificaban los golpes militares. Pero no se realizó nunca un registro escrito de las denuncias con la intención de “proteger a los alumnos”. Podemos preguntarnos sobre la enseñanza que han tenido los alumnos a partir de unas “buenas intenciones” desde un paradigma tutelar. ¿No hay responsabilidades?, ¿no es una cuestión ética documentar los conflictos para construir lo público?, ¿qué encuadres garantizan el tratamiento de esta cuestión?

Entre los espacios escolares, la “salida” contiene variadas narrativas sobre lo imposible, sobre la dificultad de escucharse por el modo en el cual se plantea. La organización de la salida escolar es vivida muchas veces como una tortura, un desencuentro, un acto desesperado. Sin embargo, también podemos dar cuenta de otras experiencias de esta salida como reencuentro. Claro que es necesario que los docentes y luego la comunidad digan No a las reglas que los ponen en una situación de locura y de malos tratos. Una nueva salida se hace con el compromiso de alumnos y familias para elaborar un reencuadre. Para otra salida hace falta otra escucha. La salida como metáfora implica habilitar y no descalificar a otros sujetos sociales.

En las prácticas de enseñanza, escuchar y dar respuestas puede relacionarse con el ejercicio de hacer devoluciones, de recuperar los conocimientos construidos por el grupo, de abrir interrogantes teniendo en cuenta otros aportes. Niñas, niños y jóvenes suelen expresarse sobre cuestiones relativas al derecho a ser escuchados si comparten un ambiente que los habilite. El artículo 12 de la Convención, exige que se tengan debidamente en cuenta las opiniones del niño en todos los asuntos que le afectan, lo que incluye claramente la aplicación de “su” Convención.²³

La construcción de espacios y tiempos para ejercer el derecho a ser escuchado exige un posicionamiento colectivo de los adultos como “cuidadores”: “comprende a las personas con una clara responsabilidad legal, éticoprofesional o cultural reconocida respecto de la seguridad, la salud, el desarrollo y el bienestar del niño, principalmente los padres, los padres de acogida, los padres adoptivos, los cuidadores en régimen de kafalah del derecho islámico, los tutores y los miembros de la familia extensa y de la comunidad; el personal

ción de lo público. Realizan entonces un proceso formativo entre adultos para transformar culturas tutelares.

¿ESPACIOS Y TIEMPOS, ENCUADRES PARA EJERCER EL DERECHO A SER ESCUCHADO?

¿Contamos con tiempos para el ejercicio del derecho a ser escuchado en cada escuela?

La expresión “ser escuchado” provoca diferentes reacciones. La experiencia histórica y social es la postergación. La justicia ha postergado sus respuestas, las instituciones como tales, han sido

de los centros de enseñanza, las escuelas y los jardines de infancia; los cuidadores de niños empleados por los padres; los animadores y entrenadores, incluidos los supervisores de las asociaciones juveniles; los empleadores o supervisores en el lugar de trabajo, y el personal de las instituciones (públicas y privadas) encargado de la atención de niños, como los adultos responsables en los centros de atención de la salud, los centros correccionales de menores y los centros de día y los hogares y residencias. En el caso de los niños no acompañados, el cuidador de facto es el Estado²⁴. Desde el trabajo entre docentes surgen propuestas para ese posicionamiento colectivo de acuerdo con contextos, culturas, sujetos y objetivos de la educación.

Los cuidadores tienen responsabilidades en los espacios de atención dice la Observación 13, lugares en los que los niños pasan tiempo bajo la supervisión de su cuidador principal “permanente” (por ejemplo, su padre, madre o tutor) o de un cuidador circunstancial o “temporal” (como su maestro o el líder de su asociación juvenil) durante períodos que pueden ser cortos, largos, repetidos o únicos. Los niños cambian de espacio de atención con gran frecuencia y flexibilidad, pero su seguridad al pasar de un espacio a otro sigue siendo responsabilidad del cuidador principal, bien directamente o bien con la coordinación y cooperación de un cuidador circunstancial (por ejemplo, en los desplazamientos entre el hogar y la escuela o para ir a buscar agua, combustibles, alimentos o forraje para los animales). ¿Pueden trabajarse en las escuelas estos textos con los adultos? ¿Se pueden contrastar las ideas de cuidadores y de espacios de

atención con las obligaciones y derechos que se establecen en la Ley Nacional de Educación para los diferentes actores institucionales? ¿Qué desacuerdos e interpretaciones se producen? ¿Qué acuerdos se necesitan para el cuidado? ¿Proponen encuadres?

La reflexión sobre las normas y sobre el derecho a ser escuchado nos hace repensar los vínculos y construir vínculos de confianza adecuados para la protección de los derechos de todas y todos. Nos habilita para ser partícipes en la construcción de una pluralidad de nosotros “inclusivos”. No un nosotros contra los otros, sino la complementariedad de los nosotros a partir de una diversidad de pertenencias y elecciones. Esta construcción de una pluralidad requiere una escucha del otro y de los otros como un otro, se relaciona con el concepto de personalidad jurídica.²⁵ ¿Somos protagonistas en la construcción de una pluralidad de “nosotros” en la escuela? ¿Habilitamos una escucha del otro como otro, sin interrupciones, sin juicio previo?

La constitución de un nosotros inclusivo requiere propuestas realizadas entre docentes. Escuchar a la infancia y escucharse entre los cuidadores es imprescindible en un proyecto educativo para transformar situaciones en las cuales los niños sufren y son objeto, por ejemplo, de violencias “mentales”. En términos de la Observación n° 13: “Toda forma de relación perjudicial persistente con el niño, como hacerle creer que no vale nada, que no es amado ni querido, que está en peligro o que solo sirve para satisfacer las necesidades de otros”. También estas violen-



cias se relacionan con asustar al niño, aterrorizarlo y amenazarlo; explotarlo y corromperlo; desdeñarlo y rechazarlo; aislarlo, ignorarlo y discriminarlo; desatender sus necesidades afectivas, su salud mental y sus necesidades médicas y educativas; insultarlo, injuriarlo, humillarlo, menospreciarlo, ridiculizarlo y herir sus sentimientos; exponerlo a la violencia doméstica; someterlo a un régimen de incomunicación o aislamiento o a condiciones de detención humillantes o degradantes, y someterlo a la intimidación y las novatadas de adultos o de otros niños, en particular por medio de tecnologías de la información y las telecomunicaciones (TIC) como los teléfonos móviles o Internet (la práctica llamada acoso cibernético)”. El Sistema de Convivencia en cada institución no puede ser tolerante con estas prácticas, debe orientar intervenciones de equipos que pongan un límite y transformen las relaciones perjudiciales persistentes.

Escuchar a los estudiantes en los proyectos curriculares, en un ambiente para expresar quienes somos y queremos ser. La educación sexual, por ejemplo, requiere espacios, tiempos, encuadres que permitan “desandar la sexualidad escolarizada” en palabras de Cecilia Ortmann y “emancipar los cuerpos y deseos” como expresa Victoria Arias:

(...) mediante el currículum oculto se despliega un amplio abanico de regulaciones que imponen “destinos” acerca de lo que se espera de lxs alumnxs, en tanto sean varones o mujeres, siempre en un marco de vigilancia que se asienta sobre una matriz binaria de género que sólo acepta la heterosexualidad “normal” (monogámica, basada en relaciones coitales, regida por una naturalización que asigna roles de género prefijados y por la creencia de que existen una esencia femenina y una masculina universales). Un abordaje integral de la sexualidad supone reconocer y modificar esas expectativas diferenciadas de rendimiento y comportamiento hacia varones y mujeres, entramadas implícitamente en la formación escolar. (...)²⁶

“Asumir los bordes, presionar desde los márgenes para producir la rebelión a la heteronorma, que se infiltra en cada comportamiento, cada decisión. Presionar para desarmar el machismo vigente, que ha mutado en nuevas formas, nuevas violencias. Basta acomodarse a mirar para entender cuánto nos implica a todxs, cuánto perdemos (...)”

Implementar la ley de Educación sexual en el aula implica luchar por un mundo más justo. Un mundo en el que no mueran las personas por su identidad sexual, en el que las palabras no sean asesinas, no humillen, no se claven en el alma para distanciar, para sentenciar, para marginar. Implica desarmar la trama que impone modelos de cuerpos, la tiranía de las maravillosas singularidades denostadas por un mercado que necesita uniformar para vender, de una moral que culpabiliza a lo disidente, lo que no se amolda a la prescripción de prácticas y deseos heteronormalizados y ajustados a la procreación o a la recreación regulada por nuevas “leyes” no escritas, que bajo apariencia de libertad, vuelve a encarcelar y encorsetar a las personas (...)”²⁷

LA SISTEMATIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y LA REALIZACIÓN DE REGISTROS CONSTRUYENDO LO QUE ES DE TODAS Y TODOS

Adultos e infancia podemos realizar actos de escritura que nos permitan repensar la educación, concebida en el sentido arendtiano de la acción, como una acción ética, como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo: “Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace”.

Este poder equivale a una crítica al trabajo educativo entendido como proceso de fabricación, como acción violenta basada en la re-

lación medios - fines.²⁸ En ese sentido se expresa el colectivo de la Red de Maestros Escritores:

“A los docentes nos desgasta el papeleo, el registro burocrático y sin sentido. Planillas, planificaciones, informes que no expresan la complejidad de los problemas ni la urgencia de las políticas integrales para la infancia, ponen en funcionamiento “la máquina de impedir” que algo diferente suceda. La burocracia, la alineación, el fenómeno de expropiación de la fuerza de trabajo intelectual provoca que el trabajo se vuelva estéril y le resta así fuerza a la acción de un maestro o maestra. (...) La Red de Maestros Escritores encuentra en la escritura colectiva una de las formas del des-ocultamiento, de la des-naturalización; la escritura, así, se vuelve un dispositivo de desinhibición de saberes pedagógicos.”²⁹

En los espacios de formación para concursos de los equipos de conducción organizados por el sindicato³⁰ hemos trabajado entre docentes para favorecer otras prácticas de escritura en la realización de actas por reuniones de equipos o frente a situaciones conflictivas o el ejercicio de observación de clases. Escribir para construir lo público, para habilitar intervenciones y asesoramientos, para sistematizar lo escuchado o analizado, más que para controlar como observador externo y neutral, ¿una tradición? Escritos que favorecen la reflexión ético-política en torno a políticas educativas, logros y dificultades en la protección de los derechos de las personas o alternativas de intervención. Los registros, los informes, las actas, las actividades en los cuadernos de clase no deberían ser actos mecánicos, repetitivos, burocráticos. Entonces, podrían habilitar una escritura que nos permita cuestionar los destinos, narrar y crear nuestras historias, inventarlas, posibilitar un re-creo de la infancia en el sentido que propone Bustelo para un nuevo comienzo para la niñez.

Podemos reflexionar sobre un ejemplo.

La maestra escribió sus observaciones sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos; directivos y supervisores realizaron su asesoramiento; intervino un equipo de orientación. Hubo varios actos de escritura y, también, consideramos que se ha realizado un aporte a la confianza en la discusión pública. Sin embargo, resulta frecuente que en el aula se tenga la vivencia de que todo está igual, especialmente cuando no hay una devolución que valore el proceso. Persiste la vivencia de producir una escritura que se pone en manos de alguien, un sentimiento de que los expedientes quedan cajoneados o los informes producidos no son utilizados para un reposicionamiento de los adultos. No se han generado otras posibilidades de trabajo conjunto, interdisciplinar, un proyecto de enseñanza sostenido entre y con otros adultos e instituciones. La devolución resulta una clave del trabajo docente para que pueda desarrollarse un proyecto colectivo en el cual los adultos coordinen sus tareas.

Muchos docentes reclaman porque necesitan la intervención de otros adultos y organismos cuando deben abordar situaciones de pobreza y exclusión, de discriminación, acoso, maltrato, abandono de persona o de victimización de algunos adultos. En muchos casos, se ocupa un organismo de protección de derechos, pero resulta complejo saber qué devoluciones hace, a quiénes y cómo actúan en forma conjunta los adultos con los niños.

Hay escritos producidos en el ámbito público, que resultan conocimientos y voces que aportan a la comprensión de un problema, que han sido privados de su carácter público, que han sido ocultados desde justificaciones tutelares. El efecto, en gran parte, es el desamparo colectivo porque se toman decisiones que niegan esos aportes. Por cierto, muchas veces el clima institucional coincide con este sentimiento de desamparo. La coacción, el temor y la desesperanza son operaciones que generan una sensa-

ción de imposibilidad en las relaciones pedagógicas. El ejercicio del amparo colectivo no es sólo una práctica jurídica para acelerar los tiempos del hacer de la justicia; el amparo colectivo se construye haciendo que el trabajo docente aporte a la discusión, que los escritos producidos en la escuela sean herramientas para decisiones que protejan los derechos.

Para las reformas educativas del neoliberalismo la escritura colectiva se presentaba vinculada a discursos empresariales de producción de imagen, de “maquillaje”. Tal vez algo oportuno para quienes apostaron a la educación como negocio, no a quienes entendían la educación como derecho social. Por eso lo colectivo, lo común y lo público era una dimensión formal en los proyectos, equivalente a una concepción formal del derecho, cuando por ejemplo, se lo piensa sin articulación alguna con la acción política, colectiva o popular. La documentación propuesta y los formatos eran más una técnica que una participación que asegure una real dimensión colectiva, favoreciendo su carácter democrático y de protección de derechos humanos. Actualmente, en varias jurisdicciones, se plantean ambigüedades con las jornadas de organización en cuanto a favorecer un real protagonismo y construcción de conocimientos; habría que analizar qué se pide desde la gestión, con qué instrumentos, qué tipo de información debe producirse desde la escuela, de qué manera se articulan las jornadas en un proceso anual.

Valoramos con Valeria Flores una práctica de escritura de los trabajadores de la educación que nos hace protagonistas de lo público:

“La elaboración de textos por parte de las propias docentes sobre el día a día escolar, a partir de los cuales se instalan discusiones públicas y posicionamiento activos para la transformación del sistema educativo, supone la valoración y recuperación de la escritura de las/os trabajadoras-es de la educación como forma de producción e invención de pensamiento pedagógico sobre la propia tarea. La potencialidad política del pensamiento educativo producido por uno de sus protagonistas centrales, reconquista ese lugar en el que nos reconocemos como trabajadores-as culturales e intelectuales, dejando nuestra marca, haciéndonos partícipes y constructores de lo común.

El desafío de la escritura sobre la propia tarea que llevamos adelante como maestras-os y profesores-as se articula con un proceso de construcción colectiva de conocimientos, haciendo de la práctica reflexiva entre docentes un ejercicio de (re)creación sobre y de lo público. Tejer una comunidad de docentes que piensan su práctica, que se piensan a sí mismos-as, y en relación con las circunstancias y contingencias que asume la tarea educativa en el cotidiano escolar, implica explorar los pensamientos, sentimientos, intenciones y acciones de los sujetos de la educación.”³¹

El trabajo docente nos permite ser partícipes de la discusión pública en tanto nos posicionemos cotidianamente en una reflexión ético-política compartida en comunidades concretas. Se trata de una discusión para dar tratamiento a cuestiones relacionadas con los derechos humanos, la igualdad, la solidaridad, la empatía, la justicia. Esta discusión también posibilita repensar el lugar de la crítica y de su valor emancipatorio. En estos procesos de reflexión se propone como primera regla la empatía; el cuidado del otro, el buen trato y el miramiento. Esta regla es fundamental en toda relación pedagógica, aun dentro de una cultura hegemónica resultante de políticas de exterminio y de exclusión:

“Si la empatía garantiza los suministros necesarios a la vida, el miramiento promueve el gradual y largo desprendimiento de este sujeto hasta su condición autónoma. Por supuesto que buen trato



alude al sentido generalizado de la ternura como referente al amor. También de buen trato proviene contrato social, el solidario que preside toda relación humana.⁹

Para que la empatía resulte una regla y un vínculo de inclusión educativa, debe plantearse una reapropiación colectiva de nuestra capacidad para decidir cómo queremos vivir juntos, construyendo vínculos de confianza en el marco de intereses comunes, comunitarios. Esta confianza se construye atendiendo al principio de confidencialidad, el respeto a la intimidad y la crítica de situaciones intimidatorias.³³ Una historia de violaciones de derechos humanos intimida; la desconfianza en la justicia intimida; pedirle al otro que me cuide “cerrando su boca” es una expresión naturalizada en una cultura de la intimidación. Pero también en esta cultura hemos aprendido a expresar compromisos con la vida, interpelando a quienes corresponda para restablecer el buen trato. La confianza en la participación se construye con libertad de opinión para la interpretación de las normas, para la producción de significados y conocimientos, para repensar lo simbólico y lo cultural.

La confianza en la participación implica revisar qué entendemos por riesgo. Frente a una práctica tutelar en la que ante un supuesto riesgo, se imponen limitaciones, deberíamos considerar que sin riesgo no hay conocimiento, no se hacen visibles los problemas, ni los conflictos, tampoco hay posibilidad de apropiación de la normativa. Sin riesgo no es posible el crecimiento, ni el aprendizaje. Entonces decir que niñas, niños, jóvenes y adultos deben ser escuchados es plantear la exigencia de repensar los riesgos participativamente.

La relación pedagógica y el trabajo docente se presentan íntimamente vinculados con exigencias éticas-públicas: no daño intencional; justicia, igualdad, empatía y solidaridad; autonomía y libertad. Se acompañan de muchos debates sobre dogmas, prejuicios, censuras, discriminación y alternativas democráticas, sobre prácticas educativas y sistemas punitivos. La discusión pública debería favorecer la construcción de una noción de cooperación para la cual la justicia y la inclusividad resulten fines de las personas y de la educación, para que tomemos seriamente el valor de querer vivir con, entre, para y por los demás. Claro que para ello son necesarios los órganos colegiados y los espacios de reflexión compartida que deben abordar el entramado de la convivencia en el proyecto curricular y en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Educación en sexualidad exige un posicionamiento que comprenda la escuela como trinchera de emancipación, de contrahegemonía

NOTAS.

⁹ Ley de Educación Nacional 26.206, 2006.

¹⁰ En términos planteados por la Observación General nº 13.

¹¹ Ministerio Público Tutelar, Niñez, adolescencia y salud mental en la ciudad de Buenos Aires, Informe de gestión del ministerio público tutelar de la CABA, Buenos Aires, 2010.

¹² Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.

¹³ Tomasevsky, K., 2005, párrafo 50

¹⁴ Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.

¹⁵ Comité, Convención sobre los Derechos del Niño, Observación General Nº 1, Propósitos de la Educación, 2001, párrafo 11.

¹⁶ Comité, Convención sobre los Derechos del Niño, Observación General 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes, 2003, p. 8.



¹⁷ Comité de Derechos del Niño, Observación General 5, Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, 2003, art. 4, 42 y párrafo 6 del artículo 44.

¹⁸ Comité de Derechos del Niño, Observación General 7, Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 2005, p. 14.

¹⁹ Comité de los Derechos del Niño, Observación general 1, párrafo 22.

²⁰ Comité de los Derechos del Niño, Observación General 1, párrafo 8.

²¹ Comité de los Derechos del Niño, Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención, 2002.

²² Definición de interés superior de la infancia en ley nacional 26061.

²³ Ley 26061, artículo 24. – Derecho a opinar y a ser oído: “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernen y en aquellos que tengan interés; que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo. Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.” Comité de Derechos del Niño: Observación general 5, párrafo 57

²⁴ Comité derechos de los niños: Observación General nº 13, 2011.

²⁵ El artículo 6 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, afirma que todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

²⁶ Cecilia Ortmann: Desandar la sexualidad escolarizada. Reflexiones, ideas, preguntas desde la práctica docente cotidiana, XVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA-CTA, 2010, www.ute.org.ar/congresos.

²⁷ Arias, M. Victoria: Educación sexual en el aula: Construir rebeldía para emancipar los cuerpos y los deseos, XVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA-CTA, 2010, www.ute.org.ar/congresos.

²⁸ Bárcena, F. y Melich, J.C.: La educación como acontecimiento ético, Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós, 2000.

²⁹ Red de Maestros Escritores: Derechos torcidos, Proyecto Maestro más Maestro. Ponencia presentada en XVI Congreso UTE, 2011, www.ute.org.ar

³⁰ Unión de los Trabajadores de la Educación (UTE), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³¹ Valeria Flores: Escribir las prácticas, leer los cuerpos, desarmar violencias: una poética del derecho en Congreso Pedagógico UTE, 2012.

³² Ulloa, F.: Sociedad y Crueldad. Seminario Internacional: La escuela media hoy. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba.

³³ El Comité de seguimiento de la Convención de los Derechos de niñas, niños y adolescentes ha señalado en varias Observaciones que hay procesos de intimidación negados o naturalizados en la sociedad, en la familia, en el funcionamiento de la justicia y en las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA.

APDH, Secretaría de Educación (2010), Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos, Espacio Memoria y APDH, Buenos Aires, Tercera edición ampliada y actualizada.

Arendt, H.: La condición humana. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Bárcena, F. y Melich, J.C.: La educación como acontecimiento ético, Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós, 2000.

Beloff, M.: Los derechos del niño en el sistema interamericano. Buenos Aires, Ediciones del Puerto, 2004.

Bustelo, E.: El recreo de la infancia, Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2007.

CTERA (2005), Derechos, conocimiento y escuela pública. Herramientas de lucha por la justicia y la transformación social, Tercer Congreso Educativo, Buenos Aires.

Flores, Valeria: Escribir las prácticas, leer los cuerpos, desarmar violencias: una poética del derecho en Congreso Pedagógico UTE, Buenos Aires, 2012, www.ute.org.ar

López, Daniel: Enseñar a decir No en Revista Digital IDN, Instituto de Derechos de la Infancia. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2006, Nº 4. Versión abreviada en Apuntes Pedagógicos Nº 10. Buenos Aires, Revista Apuntes, Unión Trabajadores de la Educación, UTE-CTERA-CTA, mayo 2006.

Osset Hernández, M.: Los derechos humanos explicados a mi hija. Barcelona, Ediciones CEAC, 2007, pp. 31-32.

Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.

Tomasevski, K.: Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 2004.

Ulloa, Fernando: Sociedad y Crueldad. Seminario Internacional: La escuela media hoy. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba.

Legislación y Jurisprudencia

Constitución de la Nación Argentina. 1994.

Comité de los Derechos del Niño - Observación general Nº 13 (18 abril - 2011) Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño - Ley 23.849, B.O. 22 de octubre de 1990.

Ley Nacional de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, 26.061. Buenos Aires, Poder Legislativo Nacional, 2005.

Ley de Educación Nacional 26.206, B.O. 28 de diciembre de 2006.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral para establecimientos públicos, de gestión estatal y privada), B.O. 24 de octubre de 2006. Ley 26.150.

Expedición Pedagógica “Simón Rodríguez”. Una forma alternativa de producción de conocimientos.

Equipo de trabajo del Instituto Rosita Ziperoovich

Entre los días 18 y 30 de enero de 2013 se realizó la expedición pedagógica “Simón Rodríguez”, organizada por el Departamento de educación del Centro Cultural de la Cooperación “Florencia Gorini” y la Escuela Social Rodrigueana de Venezuela. Esta expedición contó con un contingente de 52 docentes e investigadores de Argentina, procedentes de diversas organizaciones, entre las cuales se encuentra CTERA, con 21 participantes, representando a las entidades de Base AMSAFE, AMP, SUTE, SUTEBA, UDAP, UEPC, UNTER y UTE.

En la primera fase de la expedición pedagógica propiamente dicha se recorrieron los Estados de Aragua y Táchira, donde se realizaron visitas a instituciones educativas, en las que se sostuvieron una serie de intercambios y debates con docentes, estudiantes, investigadores y funcionarios de la República Bolivariana de Venezuela.

Representando a la AMSAFE, participamos de la expedición pedagógica haciendo el recorrido de la Ruta “Ciencia y cotidianidad”³⁴, en el Estado de Aragua, donde pudimos conocer algunas experiencias político-pedagógicas a través de las cuales se busca poner en tensión la relación entre las concepciones de



ciencia que hoy circulan y los aspectos de la vida cotidiana. Esta tensión se produce a partir del desarrollo de diversos proyectos socioeducativos que se realizan en las comunidades donde se encuentran las escuelas, en este caso, ubicadas en las localidades de Mario Briceño Iragorri, Mariño, Sucre, Libertador, El Limón y Zamora.

Estas experiencias emergentes plantean la necesidad de realizar una resignificación del concepto tradicional de ciencia academicista, y lo hacen basándose en la idea fundamental de avanzar en un modo de producción socialista por sobre los criterios de productividad propios del sistema capitalista. Se ponen en tensión, así, los modos de producción de conocimientos tradicionales, recuperando y valorizando los sistemas alternativos de producción de las organizaciones populares, de las cooperativas obreras, de las economías solidarias, de las fábricas recuperadas y autogestionadas. En definitiva, con estas experiencias alternativas se pone en cuestión el modelo de producción capitalista y la primacía de los objetivos de acumulación, y se propone la construcción de un modelo socio-ambiental donde las experiencias alternativas se constituyen en condición posibilidad para pensar y recrear otros modos de producción y distribución, sustentados

básicamente en los principios de la cooperación y la solidaridad.

En las experiencias relevadas se evidencia una concepción de ciencia entendida como construcción social e histórica -por lo tanto dinámica y transformadora- que pone en diálogo los saberes populares, cotidianos y ancestrales, con los modos de producción científica ya existentes. Se percibe la presencia de una “constelación de conocimientos”, a partir de la cual se confronta la perspectiva del “epistemicidio” con la que el pensamiento eurocéntrico ha oprimido sistemáticamente todo conocimiento que emerge de las prácticas sociales. Por el contrario, desde estas experiencias se promueve una epistemología de los “conocimientos ausentes”, en donde se reconoce y resignifica el sentido común desde una perspectiva crítica y emancipadora.

La sistematización de las experiencias compartidas durante la expedición pedagógica nos ha permitido identificar algunas ideas centrales de una pedagogía emancipadora, tales como:

- Consideración de la modalidad de “expedición pedagógica” como modo de construcción de conocimientos que rompe con la tradición cientificista. Y valoración de la experiencia expedicionaria como una instancia para la recreación de la naturaleza desde una perspectiva ambiental sustentable.
- Vinculación de la educación popular con el trabajo liberador y con la vida.
- Existencia de un modelo político, económico y social que suscribe (reconoce y habilita) estos tipos de experiencias político-pedagógicas.
- Construcción del conocimiento colectivo a partir del reconocimiento de procesos de vida, superando la idea reduccionista del currículum por “contenidos” como lo plantea la escuela tradicional.
- Organizaciones institucionales y condiciones de trabajo docente que promueven la construcción de un currículum flexible, dinámico, integral, endógeno, participativo, inclusivo, complejo y en proceso permanente de construcción.
- Reconocimiento de espacios colectivos para la planificación, la evaluación, los procesos de formación permanente en ejercicio e investigación educativa.
- Construcción de nuevos criterios de promoción (evaluación) que respetan las trayectorias escolares y los ritmos de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas.

• Afianzamiento de procesos dialógicos entre la teoría y la práctica

Las ideas sistematizadas en esta síntesis sobre las principales nociones acerca de una pedagogía de la emancipación son producto de los debates, intercambios y reflexiones realizados por el grupo expedicionario luego de conocer y analizar cada una de las siguientes experiencias:

• **Recorrido por la hacienda del cacao en Chuao. Exposición de manifestaciones culturales de la comunidad afro-venezolana:** Chuao es una pequeña localidad a la que solo se puede acceder por vía marítima. Cuenta con una población predominantemente afrodescendiente y su principal actividad económica es el cultivo del cacao. En este lugar se confunde la huella de un ayer esclavo, que mantiene sus creencias y rituales, con un presente que respira aires de revolución y que mantiene el mito que dice que en estas tierras se produce “el mejor cacao del mundo”. Una historia viva, fantasmagórica y legendaria, que recupera y resignifica el saber ancestral y popular en un proceso de construcción comunitaria que va desde la explotación colonial de antaño hasta la creación de las cooperativas de trabajadores y trabajadoras en la república socialista bolivariana. Chuao se erige en un entorno donde la biodiversidad se manifiesta en todas sus posibilidades, mezclando en una amalgama indescifrable a sus corrientes de agua, sus bosques, su selva, sus montañas, el mar y su gente.

• **Encuentro estratégico educativo de proyectos etianos. Escuela Técnica Industrial Nacional Mariano Fortique, Municipio Sucre:** En esta experiencia, docentes, directivos y estudiantes de la escuela técnica expusieron sus proyectos productivos que, en general, están orientados a favorecer el vínculo con la comunidad organizada, con los consejos comunales y con las empresas locales. Estos proyectos se enmarcan en el Plan Nacional Simón Bolívar y se enfocan en la aplicación práctica para las áreas de desarrollo educacional, tanto en lo técnico como en lo científico, económico y social, promoviendo la idea de “trabajo liberador”. Desde estos proyectos se ponen en tensión los preceptos de la economía clásica y se plantea la necesidad de la construcción de modelos productivos alternativos para una economía social.

• **Proyecto educativo institucional, currículum centrado en procesos. Liceo Bolivariano Nacional Luis Beltrán Prieto Figueroa, Municipio Liberta-**

dor: Esta experiencia da cuenta de un proceso complejo de revisión de la cultura escolar que permite pensar en otros modos de organización institucional cada vez más humanista, social y liberador. En este caso, se problematiza la práctica y se concibe un currículum centrado en el desarrollo de procesos de vida, en el cual los contenidos son solo medios o puentes pero no un fin en sí mismos. Un currículum centrado en procesos habilita que cada docente se enfoque tanto en la planificación y en la evaluación como en las estrategias que permitan crear las mejores condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los proyectos de investigación que se llevan adelante en este Liceo se organizan a través de 5 ejes, correspondientes a cada uno de los años de cursado de la escuela secundaria: 1er. año "Memoria y cultura"; 2do. año "Comunicacional"; 3er. año "Salud integral"; 4to. año "Ambiente y ecoturismo"; 5to. año "Arqueología". Todo el trabajo educativo que se realiza en esta institución es través de la integración de las distintas áreas (Ciencias sociales, Ciencias naturales, Lengua y comunicación, Desarrollo endógeno, Deporte y recreación) y desde el currículum pretenden superar la fragmentación propia de los sistemas educativos tradicionales, enciclopedistas y academistas. El currículum pensado de esta manera y la nueva organización institucional también conllevan a redefinir los sistemas de evaluación; y en tal sentido, se concibe la evaluación como un proceso, democrático,

participativo, integral, cooperativo, formativo, diagnóstico que da cuenta del proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta factores sociohistóricos y las diferencias individuales. Aquí se da la situación de que los estudiantes no repiten, sino que realizan procesos de promoción con diversos acompañamientos que permiten superar las dificultades que van surgiendo en el mismo proceso.

• **Movilización por el aniversario del hecho histórico del "23 de enero", Caracas:** Participación de la delegación de CTERA en la movilización que se realizó en Caracas con motivo de la conmemoración de un nuevo aniversario de la caída del último gobierno dictatorial que tuvo este país hermano. Un 23 de enero de 1958 Caracas fue tomada por el pueblo venezolano que se manifestó en las calles contra la dictadura de Marcos Pérez Jiménez. Luego de ese acontecimiento y con la salida del dictador, cada año se recuerda la gesta patriótica en las calles. Este año, compañeras y compañeros de CTERA participaron de la movilización y del acto que tuvo como principal orador a Nicolás Maduro en representación del Gobierno Bolivariano, quien convocó al pueblo a defender la revolución y a velar por la salud del Comandante Presidente Hugo Chávez. Las calles se vieron colmadas de estudiantes y trabajadores/as de todos los estados bolivarianos y las consignas estuvieron dirigidas a denunciar los intentos de la derecha por desestabilizar el proceso revolucionario y a mostrar

que la revolución se mantiene intacta y en consolidación debido a que la población reconoce cada vez más el proceso de ampliación de los derechos para los sectores más desfavorecidos en toda la historia de Venezuela.

• **Encuentro de expresiones culturales y jornada de intercambio con la comunidad educativa. Centro de Educación Inicial Bolivariano "Mata Seca", Municipio El Limón:** Este Centro de educación infantil está dedicado a brindar una formación integral en las etapas maternal y preescolar y en sus dos modalidades: convencional y no convencional. Tiene como pro-pósito fundamental prestar una atención directa y especializada a la niñez. La propuesta pedagógica contempla tanto las actividades áulicas como otras que, a través de la música, la danza y el arte, recrean las costumbres, tradiciones y saberes populares de la región. La comunidad educativa de este centro educacional –personal docente, administrativo, obrero

y madres procesadoras o cocineras- también cuenta con el apoyo de especialistas del programa social "Barrio adentro", quienes atienden la salud y alimentación de esta población. Todas estas tareas que realizan los sujetos de la institución y en diálogo con la comunidad confluyen hacia el logro de su principal objetivo, que consiste en formar niñas y niños sanos, responsables, libres, críticos y democráticos mediante una educación emancipadora.

Luego de la primera fase expedicionaria, los participantes de las distintas rutas se congregaron en la Escuela Latinoamericana de Medicina "Salvador Allende" a los efectos de intercambiar y elaborar documentos integradores de las experiencias. Esta segunda fase tuvo el objetivo de reflexionar y sistematizar acerca de los hallazgos relacionados con las experiencias político-pedagógicas de las siete rutas y, en este marco, se realizaron diversos aportes para seguir construyendo una pedagogía emancipadora para "Nuestramérica"³⁵.

Todo el trabajo llevado a cabo en estos días de la expedición pedagógica "Simón Rodríguez" pretende, en definitiva, ser una contribución más en el proceso de construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

NOTAS.

³⁴ Esta ruta estuvo coordinada por Maritza Loreto y Addy Marcano; de la misma participaron, por Argentina, María Sormanni y Miguel Duhalde de AMSAFE (Santa Fe), Javier Guevara de SUTE (Mendoza), Benito Julio de AMP (La Rioja), Bárbara Palumbo de UNTER y Rayuela (Río Negro), Claudia Barrientos de Rayuela-FEDE (Ciudad de Buenos Aires); por Venezuela, Roger Armas, Lisbeth Rodríguez y Carolina Benítez y demás colaboradores de la Zona Educativa del Estado de Aragua.

³⁵ Los escritos producidos en esta segunda fase aún están siendo revisados, para formar parte de un documento final que será publicado y difundido por las organizaciones participantes de la experiencia.



Narrativas autobiográficas y formación en Argentina. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción entre docentes.

Daniel Suárez

Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Fac. de Filosofía y Letras de la UBA

NARRATIVAS, AUTOBIOGRAFÍAS Y FORMACIÓN: CONFLUENCIA DE TRADICIONES Y PECULIARIDAD LATINOAMERICANA.

“Narrativa(s)”, “(auto)biografía(s)”, “formación” son palabras que en los últimos treinta años se las ha comenzado a escuchar, leer y escribir juntas en el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación de Europa y Estados Unidos y, más recientemente, de América Latina. Y si bien esta constatación no sorprende, por la reconocible vinculación histórica entre las tradiciones teóricas que las inscriben en el terreno discursivo de la pedagogía moderna, lo que sí resulta una novedad es la constitución en torno de ellas de todo un conjunto de relaciones, procesos y prácticas que desafían las modalidades convencionales de hacer y pensar la investigación educativa, la formación de docentes, el currículum, la documentación pedagógica y la enseñanza escolar.

Lo que también resulta novedoso y auspiciante es el hecho de que esos vínculos, entramados y alternativas se hayan extendido, retroalimentado y redimensionado a través de la diversa y prolífica experiencia latinoamericana (Suárez, 2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, una estrategia de investigación-formación-acción entre docentes diseñada y desarrollada en Argentina, manifiesta claramente cómo ha comenzado a conjugarse esa confluencia de tradiciones de investigación y de formación en el campo pedagógico de América Latina.

RECORRIDOS COMUNES.

Juntas, por separado o en distintas combinaciones, estas tres palabras han venido transitando recorridos de fácil reconstrucción en el campo de la educación. El término “formación” tiene un largo recorrido en este terreno, en la que se ha puesto muchas veces en tensión con otras denominaciones, y que remite a viejas y nuevas discusiones entre tradiciones teóricas y perspectivas epistemológicas muy diferentes. Las oposiciones entre “formación” e “instrucción”, “perfeccionamiento”, “capacitación” y “reciclaje”, por tomar solo un momento conflictivo de esa trayectoria, son herederas de esos debates y posicionamientos y dan cuenta de formas muy disímiles de entender los procesos, las relaciones y las prácticas pedagógicas que hacen posible la educación. Una de las distinciones conceptuales que emergió de ese juego de tensiones y oposiciones es que formación, en tanto concepto medular de la pedagogía, prolonga sus alcances teóricos y prácticos más allá de los espacios y tiempos escolares, e involucra en el análisis dimensiones sociales, culturales, subjetivas y biográficas poco atendidas por las tradiciones de la instrucción y el entrenamiento técnico.

Por su parte, las narrativas pedagógicas han poblado desde siempre la geografía discursiva de la educación y de la formación (McEwan y Egan, 1998). A pesar de que la política de conocimiento pedagógico dominante (Kincheloe, 2001) los haya relegado a un lugar marginal y desacreditado, los relatos acerca de lo que sucede en el mundo educativo y lo que les sucede a sus actores mientras

lo viven, constituyen un género discursivo ampliamente difundido entre los que enseñan y aprenden en esos escenarios. Los espacios, los tiempos, los ritmos, los movimientos y las relaciones del mundo escolar, las vicisitudes y los problemas de la experiencia educativa, las trayectorias trazadas por los procesos de formación, siempre fueron motivos de historias contadas y escritas por literatos, pedagogos, educadores y estudiantes. Muchas veces también las tramas narrativas que proponen se han configurado en términos biográficos, o han adoptado formas autobiográficas de enunciación: las compresiones pedagógicas puestas en juego por los sujetos en las experiencias formativas requieren de un relato que dé cuenta del transcurrir de una vida. Todo parece indicar que el “saber de la experiencia” tiende a conjugarse en términos narrativos y (auto)biográficos (Alliaud y Suárez, 2011). Los relatos de experiencias



educativas, las (auto)biografías profesionales de maestros y profesores, las memorias escolares, las novelas de formación, entre otras modalidades textuales, forman parte de este extendido género del discurso pedagógico, y constituyen textos que circulan con mayor o menor frecuencia e intensidad por diferentes circuitos de recepción en el campo educativo.

No obstante, solo recientemente la narrativa oral o escrita de los sujetos de la educación empezó a ser valorada en términos científicos como vehículo, y también como metodología, para indagar, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos construidos en la experiencia educativa (Connelly y Clandinin, 1995) y los saberes profesionales recreados a través de la reflexión de los educadores en permanente formación. Como resultado de este giro epistemológico, en las últimas décadas cada vez más investigadores cualitativos han ponderado a la narrativa pedagógica frente a otras modalidades más formalizadas y abstractas de nombrar y escribir el mundo escolar y la experiencia educativa. Además, combinada con la perspectiva (auto)biográfica, la investigación narrativa de la educación comenzó a aportar elementos críticos para la reformulación teórica y metodológica de la formación de docentes (Passeggi y de Souza, 2010). La escritura de relatos (auto)biográficos y de narrativas de sí de los educadores plantean complejos procesos de reflexión sobre la propia experiencia profesional y, asimismo, colaboran en la con-formación de colectivos de docentes que investigan su propia práctica al mismo

tiempo que se co- y autoforman (Pineau, 2010) y desarrollan profesionalmente mediante la producción cooperativa de saberes sobre el mundo educativo.

Como podemos apreciar, la tradición (auto)biográfica en investigación viene interviniendo de forma muy activa en el campo de la pedagogía, sobre todo a partir de sus articulaciones con las narrativas pedagógicas y con estrategias de formación docente alternativas a las convencionales, diseñadas desde perspectivas técnicas de la “teoría del déficit” (Suárez, 2004). Las (auto)biografías educativas y narrativas de sí de estudiantes y de docentes, y fundamentalmente las prácticas de “biografización” (Delory-Momberguer, 2009) que ellas suponen en el proceso de su concepción y desenvolvimiento discursivo, introducen un componente heurístico importante para el análisis y la interpretación pedagógicas e incorporan el campo de la educación y la formación dentro del “espacio biográfico” (Arfuch, 2010). Al mismo tiempo, configuran conjuntos de oportunidades teóricas y prácticas para la construcción de estrategias de indagación, formación y acción pedagógicas que vinculan las trayectorias biográficas y los procesos subjetivos con tendencias estructurales e integraciones sociales más amplias y colectivas.

UNA CONFLUENCIA PRODUCTIVA E INNOVADORA.

Ahora bien, en el transcurso de estas tres décadas se ha consolidado un campo de investigación académica muy prolífico en torno de

la confluencia entre las tradiciones narrativa, (auto)biográfica y de la formación, sobre todo en Europa, pero también en Brasil y últimamente en Argentina, México y Colombia, (Suárez, 2011b). Cada vez más congresos, seminarios y simposios especializados han hecho aparecer aquellas tres palabras en sus denominaciones generales, en sus conferencias centrales, en sus mesas de trabajo, en sus actas y memorias. También a un lado y otro del Atlántico, cada vez más revistas universitarias vienen proponiéndolas, juntas o combinadas, como eje temático de los dossiers o números monográficos que diseñan para sus series y ediciones. Al mismo tiempo, cada vez más libros y colecciones muestran estos tres términos juntos en sus tapas, índices y capítulos, y pueblan los anaqueles y catálogos más consultados de las bibliotecas universitarias. Y asimismo son cada vez más los programas y las tesis de maestría y doctorado, los proyectos de investigación en red, los departamentos y laboratorios universitarios europeos y latinoamericanos que se estructuran, vinculan y cooperan atendiendo a las delimitaciones, clasificaciones y ordenamientos epistémicos que surgen de la confluencia contemporánea entre las tradiciones narrativa, (auto)biográfica y de la formación.

Siguiendo estas pistas resulta relativamente fácil advertir cómo en los últimos años y en ambos continentes se ha consolidado un territorio de experimentación teórica y metodológica muy productivo, que propone formas alternativas de pensar, decir y escribir el mundo de la experiencia escolar, que reclama y define reglas y criterios de validez propios, y que propone estrategias metodológicas heterodoxas para la producción de saberes sobre la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Suárez, 2010). Como ya algunos autores han resaltado (Bolívar, 2002), la conformación de este nuevo territorio ha redundado en beneficio de la democratización de la investigación de la educación, ha colaborado a redefinir las posiciones de saber y poder del campo pedagógico, y ha generado perspectivas y disposiciones tendientes a concebir y desarrollar las prácticas de formación y los procesos de cambio educativo de manera participativa o colaborativa. Desde la difusión de los enfoques que articulan las narrativas pedagógicas, las (auto)biografías educativas y los procesos de formación, los educadores, educandos y todos aquellos que hacen y viven la experiencia educativa, comenzaron a ser considerados sujetos de la investigación pedagógica y de su propia formación, y a participar activamente en el desarrollo de dispositivos de investigación-formación que los involucran como actores fundamentales. En el mismo movimiento, sus historias y comprensiones acerca del mundo educativo que habitan empezaron a inscribirse en el discurso público, los debates especializados y la teoría pedagógica.

A partir de la emergencia y consolidación de estas perspectivas, entonces, los procesos de indagación educativa ya no se limitan a tratar de explicar los fenómenos educativos con pretensiones de objetividad, neutralidad y asepsia, o a producir conocimientos verificables de base para desarrollos tecnológicos, sino que una parte importante de esos esfuerzos se dirige a comprender e interpretar los sentidos y significaciones puestos en juego por los sujetos en las experiencias educativas, y en algunos casos a informar, e incluso configurar, trayectos de formación entre docentes e investigadores. En esta última opción, las prácticas de investigación narrativa y autobiográfica y las de formación de docentes se plantean como las dos caras de la misma moneda: los docentes investigan sus propias experiencias pedagógicas y biografías educativas mediante diversas estrategias de indagación narrativa, al mismo tiempo que reconstruyen sus saberes, comprensiones y proyectos sobre el mundo escolar, sobre los sucesos que allí acontecen y sobre sí mismos.



LA PECULIARIDAD LATINOAMERICANA.

Lo que resulta peculiar y llamativo es que, particularmente en los últimos diez años y sobre todo en algunos países de América Latina, la fértil confluencia entre narrativas pedagógicas, (auto)biografías educativas y formación de docentes ha rebasado los estrictos márgenes del campo académico, y ha expandido los alcances de su productividad hacia territorios más amplios de experimentación teórica, metodológica y política, hasta el momento poco explorados y que implican un cambio de escala y un viraje de sentido (Suárez, 2011b). En estas experiencias recientes, junto a las universidades, centros y grupos de investigación, se han involucrado de manera creciente, y a través de modalidades de organización colectiva diferentes, contingentes cada vez más numerosos de docentes, educadores, directivos, supervisores y otros actores escolares, que redimensionan la implementación de los dispositivos de investigación-formación-acción en terreno y que redefinen de manera radical el carácter participativo y colaborativo de las estrategias de trabajo entre docentes e investigadores universitarios.

Por un lado, cada vez más proyectos y políticas educativas nacionales, regionales o locales de Argentina, Brasil, Colombia y México incorporan estrategias narrativas, (auto)biográficas y formativas y las tradiciones intelectuales que los inspiran en sus documentos programáticos, en la planificación de sus líneas de acción, en los materiales operativos destinados a los diversos actores del sistema

educativo. En estos casos, desde las administraciones educativas mismas se compromete la participación de un número creciente de docentes en procesos colectivos de producción y recreación de saberes pedagógicos, de formación en servicio mediante la indagación narrativa de la propia práctica y de intervención pedagógica en el campo discursivo de la educación. Al involucrarlos activamente en la reconstrucción de la propia palabra y de la memoria pedagógica de la escuela, estas iniciativas oficiales activas redefinen los términos en que se diseñan y desarrollan las políticas públicas en materia de currículum, evaluación, formación y capacitación docente y documentación pedagógica. Y, de esta manera, se alejan de las propuestas y recetas técnicas para el desarrollo de innovaciones en el terreno de la pedagogía, se constituyen en espacios y tiempos de experimentación metodológica importantes, y proyectan la posibilidad de articular investigación educativa, práctica escolar y políticas educativas (Suárez, 2004 y 2005).

Por otro lado, pero en sintonía con lo anterior, también se puede constatar cómo en muchos países de la región se crean, multiplican y expanden, por fuera de los alcances del Estado y sus delimitaciones político-territoriales, redes pedagógicas auto-gestionadas que pivotan sobre el eje delineado por la confluencia entre narrativa, (auto)biografía y formación (Suárez y Argnani, 2011). Estas redes convocan al trabajo cooperativo de investigadores universitarios, docentes, formadores y educadores populares, y los organizan y movilizan política y pedagógicamente en torno de los procesos de investigación-formación-acción participativa del mundo educativo que proponen. Muchas de estas experiencias de organización colectiva surgieron como parte de movimientos de resistencia a las políticas curriculares, de evaluación y de formación docente tecnocráticas impulsadas por las reformas educativas neoliberales de los años '80 y '90 en la región (Colectivo Argentino, 2008). Sin embargo, una vez que el discurso y la racionalidad de ingeniería que orientaban esas políticas perdieron legitimidad y credibilidad a la luz de sus propios fracasos y por la oposición de los docentes (Suárez, 2004), esas redes de investigación-formación-acción docente adquirieron una orientación más propositiva y transformadora, y comenzaron a constituirse en sujetos colectivos de producción de saberes pedagógicos, de auto y co-formación de docentes y de intervención discursiva en el campo político y público de la educación.

A partir de esta doble vía, entonces, parte de la innovadora trayectoria latinoamericana en torno de la confluencia entre narrativas, (auto)biografías y formación adquiere notas peculiares que la habilitan para entrar en una conversación productiva y dinámica con la experiencia europea e internacional. Su aporte específico será significativo e informado en la medida en que ha venido promoviendo la construcción, experimentación a escala y evaluación sistémica de dispositivos metodológicos de trabajo participativos y/o colaborativos, que ponen en tensión y amplifican las posibilidades y las oportunidades de combinar la investigación cualitativa de la educación, la formación docente y la política educativa. A continuación, se presenta una modalidad de investigación-formación-acción entre docentes surgida de esa fértil y heterodoxa experiencia, que viene desarrollándose en Argentina desde el año 2001, y que ha logrado conjugar los requerimientos y recaudos metodológicos de la investigación narrativa y (auto)biográfica con las expectativas políticas de participación y cambio democrático en las escuelas.

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CENTRADA EN LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.

Heredera de las tradiciones, confluencias y peculiaridades mencionadas, y construida y recreada en una intensa experiencia de experimentación metodológica en Argentina y otros países de América Latina, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2009, 2010 y 2011a) se constituyó en una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores universitarios que está orientada, básicamente, a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través del desarrollo co-participado de indagaciones narrativas y autobiográficas de la propia práctica educativa y del mundo escolar. En tanto que dispositivo de formación entre pares, está centrada en la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencia por parte de docentes que co-indagan sus prácticas e interpretaciones pedagógicas. Y en tanto que tecnología pedagógica tendiente a habilitar nuevas relaciones y discursos en el campo educativo, se dirige a regular las prácticas de escritura, lectura, reflexión, comentario y conversación entre los maestros y profesores que transitan activamente su itinerario de trabajo, y a promover la disposición pública y la circulación especializada de esos documentos narrativos y autobiográficos.

Para tornar estos complejos procesos más sistemáticos y rigurosos, la documentación narrativa informa los trayectos de formación-investigación que propone en una serie de criterios teóricos y metodológicos provistos por las tradiciones interpretativa y crítica (Santos, 2008), y se inspira en otro conjunto de recomendaciones metodológicas provenientes de la etnografía crítica de la educación (Rockwell, 2009), la investigación (auto)biográfica y narrativa (Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Bolívar y Domingo, 2006; Passeggi y de Sousa, 2010) y la investigación-acción docente (Anderson y Herr, 2007; Batallán, 2007). A partir de estos recaudos, el trabajo pedagógico entre pares que promueve y regula está dirigido a re-posicionar individual y colectivamente a los docentes en el campo educativo, particularmente en relación con el desarrollo del currículum, la producción, publicación



y circulación del conocimiento pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y el propio desarrollo profesional. Desde estos desplazamientos, cuestiona asimismo los límites y desacreditaciones planteados por las modalidades de formación e intervención docente que se fundamentan en la racionalidad técnica e indolente vigentes (Santos, 2008).

Interpelados como autores de textos que tienden a recrear el lenguaje de la pedagogía, son los propios docentes narradores quienes colaboran a reconstruir los saberes y las experiencias pedagógicas vividas, mediante las diversas estrategias de escritura y re-escritura, “edición pedagógica”⁸, publicación y circulación especializada de los relatos, que constituyen a la documentación narrativa como dispositivo. Estas prácticas de indagación narrativa autobiográfica y uno de sus resultados, los relatos de experiencia pedagógica, pretenden documentar aspectos “no documentados” (Rockwell, 2009) de la experiencia escolar con el objeto de activar la memoria pedagógica de escuela, recrear las imágenes e interpretaciones del mundo escolar y publicar y poner en circulación otras versiones de la historia escolar mediante otras formas de escribir, contar y pensar lo que allí acontece (Nóvoa, 2003). Asimismo, la documentación narrativa se encauza con los objetivos transformadores de la tradición crítica en educación (Suárez, 2008) en la medida en que sus procesos colectivos de trabajo se orientan a desestabilizar y reconstruir las comprensiones pedagógicas de los docentes que narran. Para lograr esa

meta, hace uso de estrategias de indagación cualitativa participante que buscan volver más sutiles, informadas y críticas la lectura y la escritura de los docentes acerca de la vida cotidiana de la escuela y de las cosas que hacen, piensan y sienten para tornarla experiencia vivida y reflexionada.

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA, ALFABETIZACIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN SOCIAL.

Desde cierto punto de vista, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede entenderse como una propuesta de alfabetización docente. Esto es, como una modalidad de trabajo pedagógico que propicia nuevas formas de nombrar, escribir y leer (interpretar) el mundo escolar, a través de un lenguaje propio y desde las propias perspectivas de los docentes, pero que asimismo genera condiciones para poner en cuestión y deconstruir los prejuicios improductivos y para proyectar sobre estos nuevos horizontes de discurso y práctica otras oportunidades de conocimiento, formación y acción político-pedagógica. Tal como propone la concepción liberadora de la alfabetización popular (Freire, 1975 y 2003), reconstruir la propia palabra para nombrar de otra forma al propio mundo, supone la transformación de las “formas de conciencia” de los participantes (de más “ingenuas”, silenciadas o colonizadas a más “críticas”, públicas y políticas) a través de lecturas, escri-

turas y re-escrituras de las experiencias vividas cada vez más reflexivas, complejas y teóricamente fundamentadas.

En otras palabras, para colaborar a tornar discursivas y críticas las interpretaciones pedagógicas de los docentes acerca del mundo escolar, del lugar que en él ocupan y de las posibilidades de transformar lo que viven y lo que vienen siendo, la documentación narrativa se orienta a vehicular complejos procesos intelectuales y colectivos. A través de ellos, los docentes participantes tendrán oportunidades de objetivar, reorganizar, conversar, publicar, debatir, criticar y reconstruir los saberes pedagógicos construidos al ras de la experiencia escolar (Suárez, 2005). Su propuesta es disponer en un itinerario de trabajo regulado por criterios metodológicos de nuevo tipo, la escritura, la lectura y la conversación entre docentes como una modalidad de indagación pedagógica coparticipada y como una estrategia de desarrollo profesional entre pares.

Pero además de promover trayectos personales de desarrollo profesional, la documentación narrativa procura llevar adelante procesos de formación social de y entre docentes (Suárez, 2011a). Por eso, sus estrategias de trabajo no sólo se inclinan a que cada docente elabore una comprensión pedagógica más reflexiva acerca de lo que vive y hace en la escuela a través de la escritura y re-escritura de relatos de experiencia. También se dirigen a que la circulación, la lectura y los comentarios cruzados, el debate y la crítica pedagógica de esas narraciones entre los docentes, provoquen la asunción colectiva de nuevas posiciones de saber/poder en el aparato escolar. En ese desplazamiento hacia posiciones más activas en relación con el conocimiento cobran especial relevancia la producción y recreación, también colectivas, de rasgos de identidad que los aglutina en torno de la experiencia de nombrar de otra forma lo que vienen siendo como docentes. Dicho en otros términos, a partir de disponer nuevos criterios metodológicos para la elaboración de saber pedagógico, esta estrategia de investigación-formación-acción se dirige a la conformación de “comunidades de prácticas y discursos pedagógicos críticos” constituidas por docentes narradores que pretenden conocer y actuar de otra manera en el mundo escolar y que median sus relaciones a partir de textos, mediante objetivaciones escritas que facilitan los procesos de reflexión, indagación y comunicación (Suárez, 2010).

ESCRIBIR, LEER Y CONVERSAR ENTRE DOCENTES.

Como sabemos, la práctica de la escritura implica necesariamente reflexión (Barthes, 1994), y la escritura de relatos de experiencia resulta ser un proceso de formación en sí mismo (McEwan, 1998): escribir una narración o un testimonio autobiográfico supone interpretación, construcción y reconstrucción de sentidos, de lecturas del mundo y de la propia vida (Sarlo, 2005). Por eso, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares dejan de ser los que eran, se transforman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias interpretaciones sobre la escuela y los modos de ser en ella. Y cuando lo hacen junto con otros docentes narradores, se aventuran a una reconstrucción compartida de la propia posición en la enseñanza que desestabiliza las certezas naturalizadas por la racionalidad dominante y que desdibuja la ingenuidad de las propias miradas superficiales. Desde esta perspectiva metodológica, entonces, narrar no es simplemente registrar o representar el mundo y nuestras vidas a través de modalidades de documentación pedagógica poco habituales, sino más bien configurar y refigurar, producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato (Ricoeur, 2006).

Documentar la experiencia escolar a través de narraciones autobiográficas es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar e inscribir pero con otras palabras. Es dar a leer nuestra lectura del mundo y de nosotros en él. Es formar-se junto con otros. Cuando los docentes narradores relatan y re-escriben cuantas veces sea necesario los sucesos de las escuelas en los que participaron, hacen explícito el saber de la experiencia, toman su conciencia práctica en discursiva y pública y, por eso mismo, plausible de críticas, evaluaciones, comentarios especializados y nuevas lecturas e interpretaciones: las propias, pero también las de otros docentes y otros investigadores. Es entonces cuando acontecen la experiencia y el mundo escolares dispuestos en el relato y cuando los lectores, sean éstos docentes, investigadores o legos, tienen la oportunidad de refigurarlos a partir de sus propias perspectivas y experiencias.

Había una vez... hasta que un día sucedió que... y desde entonces... es la forma de decir de los relatos de experiencia (Larrosa, 2000). A través de ella, los docentes narradores configuran la intriga de sucesos, tiempos, lugares, actores, razones y contextos que hicieron a esa experiencia escolar irreplicable, única, pero comunicable a otros en clave de narrativa pedagógica. Por eso, desde el punto de vista de esta estrategia de investigación-formación-acción, documentar la propia experiencia no es solamente escribir relatos, y mucho menos escribirlos solos. La producción de relatos de experiencias pedagógicas es, en este marco, una práctica narrativa colectiva ya que implica las lecturas, las reflexiones y los comentarios de otros colegas también involucrados en el proceso de escribir sus relatos de experiencia. Al carácter formativo propio de la escritura y la lectura solitarias del propio relato, se suma la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores y de los investigadores.

Por eso, documentar mediante relatos autobiográficos experiencias pedagógicas no implica necesariamente un retorno a las trayectorias individuales o a la ilusión de experiencias aisladas. En esta propuesta los docentes se descubren necesariamente junto con otros docentes en la escritura, la lectura, el comentario y la conversación en torno a las experiencias de habitar el mundo escolar y de dar cuenta narrativamente de él. La primera persona gramatical abre el juego a la implicación del docente en la trama narrativa que reconstruye la experiencia pedagógica que vivió y que está siendo documentada. Ratifica que éste docente o aquél grupo de docentes “estuvo efectivamente allí”, amplificando la verosimilitud del relato (Geertz, 1989). Pero el “yo” o el “nosotros” de uso en estas narraciones de ninguna manera cifran el acontecimiento de reconstruir con otros experiencias que, aunque únicas e irrepetibles, son compartidas.

La experiencia sucede, se hace y se dice o se escribe entre y con los otros. Toda experiencia reconocida como propia es alterada, constitutivamente modificada, por las marcas de los otros que estuvieron allí, o que la nombraron allí, emplazada en la complicidad de lo común y, sin embargo, singular e intransferible. La experiencia de contarla está atravesada por los otros, por sucesos pasados pero recuperados en el presente y por los ahora vividos. Al narrar por escrito historias escolares nos esperan, al asecho, historias propias e historias prestadas; siempre hay voces o ecos de otros que acompañan, complementan o tensionan nuestro narrar. Por eso, la aventura de escribir relatos pedagógicos a través de la documentación narrativa, de a ratos inevitablemente solitaria, en todos los casos se comparte con los otros, y los documentos narrativos que producen los docentes son siempre polifónicos y hablan de otros que ayudan a comprender y a nombrar el propio mundo. Los otros son habitantes del mundo re-

creado por cada relato escrito y también del propio proceso reflexivo e indagativo que transita cada docente narrador para documentarlo.
RECAUDOS METODOLÓGICOS DE LA DOCUMENTACIÓN NARRATIVA.

Para dar cuenta de los anclajes teóricos y metodológicos de la documentación narrativa, es posible identificar una serie de criterios y recaudos que ayudan a orientar y regular los procesos de indagación-formación-acción que promueve. Tomados en conjunto, constituyen parte de las condiciones de posibilidad para que la estrategia de trabajo pueda llevarse a cabo de acuerdo a coordinadas contextuales, organizacionales y técnico-pedagógicas adecuadas. Al mismo tiempo que ayudan a configurar las reglas de juego del dispositivo, estos recaudos permiten delinear aspectos críticos, sobre todo en lo relativo a la creación de ciertas “condiciones de producción” de relatos de experiencia escritos por docentes que se mueven en espacios institucionales y organizacionales gobernados por regulaciones que muchas veces tienden a inhibir o desautorizar las prácticas narrativas de sus agentes.

GENERAR Y SOSTENER CONDICIONES POLÍTICO-INSTITUCIONALES.

Uno de los recaudos metodológicos más importantes para implementar el dispositivo de la documentación narrativa tiene que ver con la necesidad de generar y sostener ciertas condiciones políticas, institucionales y técnico pedagógicas que hagan posible que los docentes escriban, lean, reflexionen y conversen en torno de relatos de sus propias prácticas pedagógicas como parte de su actividad laboral y de su propia formación profesional. Además, esas condiciones deberán permitir y promover que se involucren colectivamente en la “edición pedagógica” de sus relatos, en la publicación de sus documentos narrativos y en la circulación de estos textos públicos en circuitos especializados de deliberación pedagógica (circuitos de autoformación, redes de producción pedagógica, colectivos de docentes

narradores). Se trata básicamente de definir nuevas reglas de juego, habilitaciones y autorizaciones que hagan plausible que los docentes puedan comprometerse en procesos de documentación pedagógica con el apoyo de las administraciones escolares, y/o de otras instituciones u organizaciones colectivas que otorguen legitimidad y validez a estas tareas y su aval político o académico a sus producciones.

CREAR Y MANTENER CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE RELATOS DOCENTES.

También resulta necesario generar y sostener durante todo el proceso una serie de “condiciones técnico-pedagógicas” para la producción textual y formativa. Pueden haberse logrado los acuerdos institucionales para el desarrollo de procesos de escritura de docentes, pero para llevar adelante procesos de documentación narrativa se requieren además otra serie de recaudos que tienen que ver con la creación de ciertas “condiciones de producción” y con el establecimiento de determinadas “reglas de enunciación” para los relatos de experiencia escritos por los docentes. Sin ellas difícilmente las prácticas narrativas de los docentes sean posibles y si lo son, distarán de estar informadas en la indagación narrativa del mundo escolar y de la propia experiencia en él.

Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir relatos, ni tampoco escribirlos a solas o caprichosamente. Es indagar y reflexionar sobre la propia narrativa pedagógica en el marco de un conjunto de regulaciones metodológicas y técnicas bastante específicas; implica recorrer junto con otros todos los “momentos” de un itinerario de trabajo pedagógico que, además de escribir, supone leer, comentar y conversar en torno de las distintas versiones de los relatos y volver a escribir las siguientes; significa afiliarse a una “comunidad interpretativa” (Palti, 1998) constituida por pares, por docentes narradores que indagan pedagógicamente sus prácticas y que se orientan a elaborar otras formas de nombrar y hacer al mundo escolar. Estos recaudos refieren a los procesos localizados de desarrollo en territorio del dispositivo, esto es, al proceso

de indagación y formación co-participado que llevan adelante los docentes narradores y los investigadores en contextos pedagógicos particulares. Y es en torno de estas cuestiones que los criterios de trabajo pedagógico de la documentación narrativa dialogan con los principios teóricos y metodológicos de las tradiciones de investigación etnográfica, narrativa, (auto)biográfica y participativa, y a traducir a sus propios términos los supuestos y debates epistemológicos que las atraviesan.

DOCUMENTAR LO “NO DOCUMENTADO” DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR.

De la etnografía de la educación, por ejemplo, la documentación narrativa toma prestada la exigencia metodológica de que las narraciones de los docentes se orienten a “documentar los aspectos no documentados” del mundo y la cultura escolares (Rockwell, 2009). E incorporan esa “intención etnográfica” (Wolcott, 1993) en sus denominaciones: al proceso de producción de los relatos de experiencia lo llama “documentación narrativa”, y una vez publicados, los relatos de los docentes se llamarán “documentos narrativos”. Al igual que las monografías descriptivas que producen los etnógrafos (Batallán, 2007), estas producciones textuales pretenden dar cuenta de las comprensiones e interpretaciones que hacen jugar los agentes mientras viven y hacen sus mundos culturales, e incorporan en su trama las propias interpretaciones que elabora el investigador sobre esas interpretaciones. Como las producciones textuales de los antropólogos, los relatos de experiencia escritos por docentes se informan en procesos de indagación cualitativa, deben mostrar que el narrador “estuvo allí” y que pueden dar cuenta de la “visión de los nativos”. Pero a diferencia de los informes etnográficos convencionales, el docente narrador es él mismo un “nativo” que cuenta y describe su mundo y su “estar allí”, pero que se han vuelto “extraños” y él mismo un “extranjero”, a partir de las objetivaciones escritas y los ejercicios de reflexividad que promueve el dispositivo metodológico.

A la vez, los relatos de experiencias escritos por docentes deben estar asimismo dirigidos y dar cuenta del “estar aquí”; esto es, del conjunto de convenciones y reglas de composición textual que hacen posible tornar inteligible ese “conocimiento local” en los términos de un discurso público. Sólo que a diferencia del “estar aquí” de los etnógrafos, que refiere a los criterios de validación y confiabilidad y al “juego de lenguaje” propios del campo académico y antropológico (Geertz, 1989), las prácticas de traducción y comunicabilidad de los relatos de experiencias pedagógicas construidos mediante dispositivos de documentación narrativa se inclinan a inscribir estos discursos en el debate público acerca de la educación. Y esto supone una serie de mediaciones político-educativas y de recaudos metodológicos distintos a los del campo académico.

Por supuesto, también la investigación (auto)biográfico-narrativa aporta un conjunto importante de orientaciones metodológicas. En principio, es especialmente tenida en cuenta su insistencia respecto de la “naturaleza contextual, situada, específica y compleja de la experiencia” social, biográfica y pedagógica que tiene lugar en el mundo escolar (Bolívar, 2002). Junto con ella, se incorpora a la tarea de composición de los relatos la necesidad metodológica de incluir en su intriga las “dimensiones éticas, emotivas y políticas puestas en juego por los agentes”. En efecto, en sus esfuerzos por reconstruir los “mundos de la vida” (Ricoeur, 2001) de los ámbitos educativos, lo subjetivo y la experiencia vivida de los protagonistas de la acción deberán estar en el centro de la escena y de la trama de las narraciones docentes: éstas deberán contar no sólo lo que pasa en la escuela,

sino también lo que les pasa a los personajes del relato, que son asimismo los narradores de la historia.

PROMOVER RELACIONES HORIZONTALES, ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN, CONFORMAR COLECTIVOS DE DOCENTES NARRADORES.

Además de estas cuestiones, los procesos de documentación narrativa hacen suya la afirmación teórica de la tradición de investigación narrativa y (auto)biográfica que enfatiza el “carácter necesariamente dialógico, comunitario y relacional” del conocimiento pedagógico construido mediante sus estrategias (Bolívar, 2002). Relatar historias escolares con contenidos autobiográficos supone incluir en la narración no solamente la voz del que narra y protagoniza la experiencia en cuestión, sino también otras voces (las de otros actores del mundo social que se habita, las de otros intérpretes extranjeros de ese mundo) que le dan polifonía, densidad significativa y profundidad conceptual al propio relato. Por otra parte, según esta perspectiva, narrar es siempre “contar algo a alguien” e implica un “proceso dialógico de comprensión y significado” entre el narrador y el (posible) lector en busca de una verdad consensuada, intersubjetiva, comunitaria. En el caso de la documentación narrativa se trata, en primera instancia, de contar por escrito una historia pedagógica a otros docentes narradores que participan del itinerario de trabajo desplegado por el dispositivo metodológico y, luego, a otros docentes que se relacionan entre sí en torno de estos textos, a partir de su publicación y circulación.

Desde estos entendimientos teórico-metodológicos, entonces, surge la constatación de que la investigación narrativa es siempre co-participada y de que, en consecuencia, sus criterios metodológicos deberán tener especialmente en cuenta la necesidad de generar y sostener relaciones de colaboración entre los que participan en ella. Esto es absolutamente válido para el caso de la documentación narrativa. De hecho, sus arreglos metodológicos y técnicos están particularmente orientados a establecer y regular relaciones horizontales, empáticas y productivas, tanto entre los docentes que documentan sus experiencias y los investigadores que coordinan el proceso, como entre los docentes narradores entre sí. Tal como lo solicitan Connelly y Clandinin (1995), se dirigen a constituir “comunidades de atención mutua” y a edificar relaciones de escucha, respeto y circulación de la palabra entre sus miembros, con el objeto de propiciar conversaciones que coadyuven al entendimiento recíproco y a la producción co-participada de conocimientos críticos acerca de la educación.

No obstante, sobre estas cuestiones vinculadas con la horizontalidad, la participación genuina, la co-investigación y la co-formación como exigencias metodológicas, la investigación-acción-participativa y, en particular, la investigación-acción docente han hecho los aportes más importantes. Sólo que las han planteado como premisas para construir otra política de conocimiento para el campo pedagógico y como estrategias de conocimiento para la acción transformadora. La advertencia de que se debe garantizar la “participación auténtica” (Anderson, 2001) de todos actores de la co-investigación en todos los momentos del proceso de construcción de conocimientos, llevan a considerar la necesidad de incluir la participación de los docentes en todos los “momentos” del dispositivo de la documentación narrativa. Esto es, además de involucrarse protagónicamente en el proceso de producción textual de los relatos, los docentes narradores también deberán participar de manera activa y colectiva en la definición de los criterios y las acciones de publicación y en la puesta en circulación de los relatos. De esta manera, a través de la documentación narrativa los docentes no sólo tendrán la oportunidad de incluir sus discursos y expe-





riencias pedagógicas en el debate público sobre la educación, sino también la de delimitar el sentido de la indagación y del proceso de formación propios que hicieron posible que se pronunciaran, se recrearan y se reconstruyeran.

Otro recaudo metodológico importante consiste en la necesidad de conformar colectivos de docentes narradores que indagaran sus mundos y prácticas escolares, tanto durante el transcurso de su itinerario de trabajo como al final del proceso. En efecto, no se trata tan sólo de constituir comunidades de atención mutua entre docentes narradores para garantizar coordenadas técnico-pedagógicas adecuadas para el proceso co-participado de indagación y de formación, sino también de colaborar en la redefinición y la transformación de las comunidades de prácticas y discursos profesionales que le vienen dando identidad al trabajo docente. La producción de documentos narrativos supone activar la escritura en colectivos de pares: entre cada escritura y cada re-escritura de las sucesivas versiones del relato existe la mediación de otros, de colectivos de docentes narradores que leen, comentan y conversan en torno de relatos. Pero también apunta a que en torno de la lectura, la deliberación y la crítica pedagógica de esos relatos, se conformen nuevos colectivos de docentes y redes pedagógicas que, durante o luego de la implementación del dispositivo, repiensen la propia posición en la enseñanza escolar, el conocimiento educativo, las tareas del currículo y su propia formación, y se movilicen políticamente para modificarlas en la práctica.

VALIDAR Y LEGITIMAR EL SABER RECONSTRUIDO.

Resulta claro que los recaudos metodológicos para la ponderación de procesos de documentación narrativa tienen que ver con la necesidad de construir e incorporar a su dispositivo de trabajo “criterios de validez” específicos a estas modalidades heterodoxas y participativas de producción de conocimientos críticos. La producción de relatos de experiencia pedagógica a través de la documentación narrativa pretende contribuir a redefinir los

términos de la pedagogía pública y a que el saber pedagógico reconstruido a través de su dispositivo converse con otras formas de conocimiento educativo también disponibles. Pero para hacerlo, el saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia tiene que someterse a ejercicios de reflexividad y a evaluaciones rigurosas en el mismo proceso y después de su elaboración, que les otorguen confiabilidad y legitimidad.

Estos criterios de validación son diferentes a los de la ciencia social convencional y deben responder a los propósitos específicos y a las condiciones peculiares de la documentación narrativa. Por eso, para formularlos e incorporarlos efectivamente en los procesos de indagación-formación-acción que propone, se debe pasar de atender a la objetividad, la neutralidad, la despersonalización, el control, la predicción, la verificación y la explicación exigidos por la ortodoxia del pensamiento social, a considerar seriamente los criterios de verosimilitud, compromiso, empatía, participación, crítica, comprensión, significado y acción transformadora demandados por las tradiciones de investigación cualitativa, participativa y crítica (Connelly y Clandinin, 2000).

Gary Anderson y Kathryn Herr (2007) proponen una serie de “criterios tentativos de validez” para estos tipos específicos de investigación participativa, que pueden ser extensivos a los procesos y productos de la documentación narrativa:

la “validez de la resolución del problema”: “una manera de determinar la validez de la investigación-acción (docente)” es preguntarse hasta qué punto las acciones condijeron a la resolución del problema planteado -en el estudio- o a un entendimiento más profundo del problema”. Por otro lado, “la validez de resultados reconoce el hecho de que la investigación acción no solo resuelve localmente problemas sino que los reconceptualiza en una forma más compleja, conduciendo a un nuevo ciclo de investigación”;

la “validez del proceso”: que “cuestiona hasta qué punto los problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del indivi-

duo o sistema”. Este tipo de validez “requiere de la inclusión adecuada en el proceso de investigación de múltiples perspectivas para la triangulación”;

la “validez democrática”: es la que “se refiere al grado de colaboración del investigador con todos los participantes afectados por el problema bajo investigación” y que requiere de la “inclusividad como asunto de ética y justicia”, pero también como recurso metodológico;

la “validez catalítica”: que se refiere “al grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla”, y que “requiere una especie de co-aprendizaje en el cual tanto el investigador como los participantes llegan a reorientar su forma de entender el mundo tanto de la práctica como de la vida social”; y la “validez dialógica”: es decir, la que surge de la confrontación entre pares y la evaluación conversada entre los participantes e investigadores de las interpretaciones y conocimientos surgidos durante el proceso espiralado y cíclico de investigación.

EL TRAYECTO DE INDAGACIÓN Y FORMACIÓN.

Más allá de la forma particular que esta modalidad de indagación-formación-acción tome en cada caso de implementación en terreno, es posible delimitar y describir una serie de “momentos” o instancias de trabajo que permiten una mirada más completa del trayecto de formación e indagación delineado por el dispositivo. Esos momentos sucesivos y recursivos son: a) la identificación y la selección de experiencias; b) la escritura y re-escritura de distintas versiones del relato; c) la lectura, los comentarios y la conversación en torno de las sucesivas versiones de los relatos, es decir, la “edición pedagógica”; d) la pu-

blicación de los relatos; y e) la circulación de los documentos narrativos en circuitos especializados.

IDENTIFICACIÓN Y SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS.

La identificación y la selección de las experiencias a documentar pueden considerarse el “momento” inicial del trayecto, aunque las operaciones intelectuales que están involucradas con su desenvolvimiento se encuentren en otras instancias de trabajo. En un primer momento, las tareas destinadas a definir qué experiencias se van a documentar es estratégica en al menos dos sentidos. En uno, porque supone la negociación y la conciliación de las expectativas, intereses y perspectivas de indagación, de formación y de intervención pedagógica de diversos sectores y actores vinculados con la iniciativa. En otro, porque esos acuerdos respecto de qué documentar incidirán en la formulación preliminar de las coordenadas del trabajo pedagógico entre pares que enmarcará y regulará las prácticas de narrativas y de indagación cualitativa de los docentes. Por estos motivos, en esta etapa inicial del proceso la determinación de los criterios de identificación y selección puede pensarse como el punto de intersección entre los objetivos más generales de la política educativa que ampara a la documentación narrativa y los objetivos más específicos que perseguirán los procesos locales de indagación y formación. Y también por eso, su formulación requiere el establecimiento de acuerdos mínimos entre los intereses de las administraciones escolares, de los investigadores educativos y de los docentes narradores. Este esfuerzo para conciliar y tornar inteligibles estos diversos intereses y sus lenguajes va a ser determinante a la hora de convocar a los docentes para que participen en la iniciativa.

Más allá de ser definitorias en los primeros momentos del itinerario, las tareas de indagación narrativa vinculadas con la identificación y selección también pueden y suelen estar presentes a lo largo de todo el recorrido. Por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de las sucesivas versio-



nes de los relatos puede redireccionar la mirada del docente narrador hacia otras experiencias pedagógicas vividas. Por otro, porque una vez seleccionada la experiencia a indagar, resulta necesario un persistente trabajo de identificación de diversos aspectos de la experiencia (escenarios, contextos, personajes, voces) a integrar y re-componer en la intriga narrativa del relato. Finalmente, porque se espera que las prácticas de indagación narrativa de los docentes participantes tienda a reconfigurar y tornar más críticas sus propias modalidades de comprensión y juicio pedagógicos y las formas en que narran los acontecimientos del mundo escolar.

La identificación y selección de la experiencia o de aspectos de la experiencia a documentar implica un conjunto de operaciones intelectuales relativamente complejas. En primera instancia, a través de estrategias de taller, se disponen un conjunto de ejercicios para que los docentes evoquen experiencias pedagógicas vividas, así como para que releven y registren huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas. A través de ellos, se espera que los docentes puedan indagar en la memoria personal, en la de otros docentes e informantes clave, en la memoria institucional de la escuela que la albergó, y alcancen a ensayar una primera reconstrucción de la experiencia en cuestión. Posteriormente, se les solicita que cuenten oralmente esa experiencia reconstruida a otros colegas del grupo. El hecho de “contarla a otros” le permite a cada docente participante construir un primer borrador de la trama narrativa del relato y, al mismo tiempo, producir una primera objetivación de la experiencia reconstruida. Las preguntas y comentarios de los colegas y del coordinador colaboran asimismo a cuestionar esta primera versión oral del relato y a provocar la indagación de aspectos poco atendidos, desdibujados o controversiales de cada texto.

Luego de estos primeros ensayos, los docentes pasan a realizar las primeras de prácticas de escritura dirigidas a lograr una mayor objetivación de la experiencia, aunque todavía no resulten de ellas relatos de experiencia. La lectura de los pares y del coordinador del proceso de estos primeros textos facilita una nueva ronda de reflexiones e intercambios, que ahora se tornan más fundamentados. Asimismo, esas interpretaciones informan los ulteriores comentarios, interrogantes, observaciones, que se les devuelven al docente que los escribió y que inician una ronda de conversaciones en torno de los bocetos de los relatos. Como puede apreciarse, las operaciones de indagación narrativa que dispone el itinerario de trabajo implican la colaboración reflexiva del colectivo a través de una serie de “técnicas de recolección de datos” propios de la investigación narrativa y etnográfica: notas de campo, entrevistas abiertas, conversaciones con informantes clave, diarios profesionales, fotografías, videos.

ESCRITURA Y RE-ESCRITURA DE VERSIONES SUCESIVAS DE RELATOS DE EXPERIENCIA.

El itinerario de la documentación narrativa prevé un segundo “momento” específicamente orientado a la escritura y re-escritura de diferentes y sucesivas versiones de los relatos de experiencia por parte de los docentes, hasta llegar a una “versión publicable” del texto. Esto es, hasta que el relato de experiencia en cuestión soporte el conjunto de criterios definidos por el colectivo de pares para la publicación de los relatos. En este momento decisivo, los docentes llevan adelante una serie de producciones textuales muy específicas, que tienen como insumos centrales a los relatos orales y los primeros textos producidos en el momento de identificación y selección, pero que también toman en cuenta a los relatos, comentarios y descripciones ofrecidos por informantes clave entrevistados, otros registros documentales de la experiencia (proyectos y planificaciones, registros de observaciones, reportes de evaluaciones, diarios profesiona-

les, videos, fotos) y, por supuesto, los recuerdos activados, reflexionados y recreados al escribir y re-escribir.

Cada re-escritura es una ocasión para que cada docente profundice la indagación de la experiencia mediante conversaciones y entrevistas en profundidad, trabajo de archivo y sistematización de materiales documentales, nuevos análisis e interpretaciones del material relevado y re-interpretaciones de las situaciones vividas y las acciones realizadas. Cada versión del relato es una oportunidad para “pasar en limpio” la experiencia, para volver a pensarla, para volver a interrogarla, para volver a nombrarla, pero con otras palabras y otros sentidos. Ésta es la instancia del itinerario en la que se “fija” textualmente, aunque siempre de manera provisoria, la experiencia, y en la que ésta adquiere un grado de objetivación que permite volver a reconstruirla y cuestionarla una y otra vez y con mayor distanciamiento. Al mismo tiempo, es el momento en el que los docentes



narradores dotan de densidad pedagógica a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos sucesos, acciones y contenidos de la experiencia, hasta entonces dispersos y fragmentarios.

A partir de la progresiva configuración de la trama, los docentes narradores incorporan al texto sus propias descripciones e interpretaciones de los hechos narrados, y los tensionan con los puntos de vista de otros participantes de la experiencia. El relato de experiencia va ganando verosimilitud y complejidad a medida que su narrador lo va escribiendo y re-escribiendo a lo largo del proceso de documentación. De manera simultánea, el docente que lo escribe y re-escribe va construyendo mediante su indagación formas de conciencia discursiva de las que no disponía antes. Formación docente, indagación pedagógica del mundo escolar y prácticas narrativas se

articulan hasta confundirse en el mismo proceso de documentación. El recorrido de trabajo sobre las distintas versiones del relato supone, además, el ejercicio de otras prácticas de escritura complementarias, no necesariamente narrativas, que colaboran a tornar aún más reflexivo el proceso y a generar un corpus significativo de documentos y fuentes para cada re-escritura. Además de los relatos de experiencia pedagógica, el momento de la escritura y re-escritura contempla la producción de notas de campo, relatos de experiencias de escritura, estampas, ensayos y notas autobiográficas, índices, esquemas, bocetos, crónicas, cronologías, que acompañan e informan la producción narrativa de los docentes.

Casi todas las estrategias que se despliegan en este momento del itinerario tienden a convertir el decir y el conversar en escribir y, más precisamente, en escribir relatos de experiencia. Comienzan casi siempre con una provocación para que los docentes

que otras más avanzadas pretenden regular las elaboraciones narrativas relativas a los tiempos en el relato y a la posición del docente como narrador de experiencias pedagógicas que vivió. Al mismo tiempo, otras sugerencias metodológicas del dispositivo promueven la escritura de una cronología y luego de una crónica de la experiencia; y otras, más sistemáticas y complejas, proponen la construcción de un índice y de un boceto o bosquejo del relato de la experiencia en cuestión.

LECTURA, COMENTARIOS Y CONVERSACIÓN EN TORNO DE RELATOS, O “EDICIÓN PEDAGÓGICA”.

Las prácticas de lectura, comentarios y conversación en torno de los relatos de experiencia que llevan adelante los docentes durante la documentación narrativa están íntimamente imbricadas con los ritmos, dinámica y lógica de las prácticas de escritura de sus sucesivas versiones. No obstante, manifiestan una clara especificidad metodológica y observan una serie de recaudos técnicos y operativos particulares. En una primera enumeración de las tareas de “edición pedagógica” podemos señalar a las que siguen:

- las lecturas y re-lecturas propias, de otros docentes narradores y del coordinador del proceso de las versiones parciales y finales de los relatos de experiencia y otros textos complementarios producidos por los participantes;

- la reflexión, la interrogación y la interpretación, individuales y colectivas, del “mundo del relato”, esto es, de los contenidos (aspectos, cuestionamientos e interpretaciones) de la experiencia pedagógica reconstruida y narrada;

- la conversación y deliberación pedagógica entre pares, en un ámbito grupal y regulado por estrategias de taller, en torno de esa experiencias y de los saberes pedagógicos reconstruidos mediante los relatos;

- la elaboración y comunicación a los docentes narradores de preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, que estén informados en esas lecturas, reflexiones, interpretaciones, conversaciones y deliberaciones sobre los relatos de experiencias en cuestión;

- y la evaluación de la comunicabilidad del texto y de la recepción del relato pedagógico, y la toma de decisiones respecto de las oportunidades para su publicación y circulación en circuitos especializados.

Es a través de esta serie de prácticas complejas que los docentes narradores inscriben sus relatos en un circuito de lecturas, reciben comentarios sobre su texto y entregan comentarios sobre textos de otros, con la finalidad de colaborar en las prácticas de documentación y a tornar más densos e interesantes los relatos que surgen de ellas. Por eso, las actividades desplegadas durante la edición pedagógica son decisivas en el proceso de formación e indagación entre pares que regula el dispositivo de la documentación narrativa. Pero estas tareas son estratégicas no sólo porque contribuyen a que la producción narrativa de los docentes se torne más voluminosa y se publique, sino porque también están dirigidas a colaborar reflexivamente en el proceso de indagación narrativa y autobiográfica de los docentes protagonistas de las experiencias a documentar y a ayudar a volver más densas y sutiles sus interpretaciones y descripciones del mundo escolar.

Este momento del itinerario de trabajo es altamente recursivo y extendido en el tiempo, y a su vez está necesariamente comprometido con las dimensiones colectivas puestas en juego por el dispositivo. Las actividades de lectura interesada, los comentarios cruzados y la conversación entre pares que se activan durante su desarrollo, convierten los objetos de pensamiento, fijados provisio-



riamente por la escritura y la re-escritura de los relatos, en objetos de reflexión grupal, de interrogación y cuestionamiento colectivos del texto, y de problematización conjunta de las experiencias vividas y narradas. La soledad de la escritura y la re-escritura de los relatos se ven así quebradas por la lectura y los comentarios de otros (los pares y el coordinador del proceso), y la intriga pedagógica configurada por el docente narrador en el relato comienza a reconfigurarse en un juego de lecturas, interpretaciones y deliberaciones compartidas y de re-escrituras sucesivas, que van constituyendo a esa comunidad de atención mutua en una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos especializados.

PUBLICACIÓN DE LOS RELATOS.

Los problemas políticos, metodológicos y técnicos de la publicación de los relatos de experiencias están presentes a lo largo de todo el itinerario de trabajo. Una vez seleccionadas las experiencias a documentar, durante los procesos de escritura y re-escritura y, sobre todo, en la edición pedagógica, se propician debates sobre las “criterios de publicabilidad” de los relatos. Estas instancias colectivas de toma de decisiones se focalizan casi siempre sobre qué relatos de experiencia publicar y sobre cómo y mediante qué formatos y soportes tomarlos disponibles. De esta forma, las cuestiones relativas a la publicación y la circulación de los relatos de experiencias se actualizan a cada paso del trayecto, y convocan a la participación cada vez más activa de los docentes como editores de su propia producción narrativa.

No obstante, en el transcurrir del dispositivo se distingue con nitidez un “momento” específico dirigido a debatir y decidir colectivamente las estrategias, soportes y modalidades de publicación. Ya sea a través de ejercicios reflexivos, debates y conversaciones promovidos la edición pedagógica de los relatos, o mediante “comités editoriales” ad hoc, se recorta del conjunto una serie de opera-

ciones que permiten identificarlas como una instancia de trabajo diferenciada. Hacia el final del recorrido, los debates y la toma de decisiones sobre la publicación se vuelven una conversación acerca de cómo intervenir a través de los relatos de experiencia en el debate público y especializado sobre la educación.

La publicación y la circulación de los documentos narrativos constituyen la culminación del proceso regulado por el dispositivo y, al mismo tiempo, resulta en un acontecimiento político-pedagógico importante. Toda la movilización y organización de tiempos, espacios y recursos desplegados durante el trayecto se condensan en el acto de tornar público uno de sus resultados más concretos. La publicación de historias escolares relatadas por docentes constituye una instancia estratégica del itinerario justamente porque es el momento en que los docentes narradores se convierten en autores de documentos pedagógicos y, a través de ellos, sus saberes y experiencias alcanzan el mayor grado de objetividad y extrañamiento posibles.

CIRCULACIÓN DE LOS DOCUMENTOS NARRATIVOS.

El momento de la circulación de los documentos narrativos está articulado con las actividades de publicación y con la tentativa de intervenir críticamente en el espacio público y en el debate especializado sobre la educación. De hecho, la difusión de los relatos de experiencia a través de diferentes medios, soportes y estrategias y en diferentes circuitos de recepción especializada, multiplica el acontecimiento político de la publicación, lo especifica en determinados ámbitos de deliberación pedagógica y lo complementa con su disputa por legitimarse como una forma de saber válida. No obstante, las estrategias de intervención a diferentes niveles y con diferentes actores educativos que establece la circulación de los documentos narrativos son de una índole bastante diferente a las anteriores, ya que implican la movilización de esfuerzos, recursos e inventiva de los

colectivos de docentes autores hacia otros circuitos de producción de discursos y prácticas pedagógicas.

Por eso, puede describirse como una instancia de trabajo pedagógico entre pares diferenciada que, en términos genéricos, tiende a responder reflexiva, operativa y políticamente a la pregunta sobre qué hacer con los relatos cuando ya están publicados. Desde este punto de vista, puede reconocerse a las actividades de difusión de los relatos como el momento en el que el dispositivo metodológico está dirigido con mayor firmeza a propiciar oportunidades y promover recursos para dar cuenta de manera efectiva del “imperativo pragmático” de la tradición crítica (Santos, 2008). Su sentido se cifra justamente en promover revisiones efectivas y perdurables en las dinámicas y relaciones de trabajo pedagógico de las escuelas, en las modalidades de organización curricular e investigativa de las instituciones de formación docente y en otros ámbitos del campo educativo en los que el saber pedagógico se crea, se legitima y circula. Es precisamente en la eficacia de esta intervención donde los criterios de validez de resultados, de proceso, democrática, dialógica y, sobre todo, catalítica se tornan indispensables y determinantes. En última instancia, será la capacidad de los colectivos de docentes narradores de hacer circular su producción intelectual lo que termine validando el dispositivo de trabajo pedagógico entre docentes. Después de todo, esta estrategia de indagación-formación-acción no trata tan sólo de comprender mejor el mundo escolar, sino también aspira a transformarlo a través nuevos discursos y formas de pensamiento pedagógico.

IMPLICANCIAS INTELECTUALES Y POLÍTICAS.

Como puede apreciarse, la cada vez más extendida implementación en territorio de esta estrategia de investigación-formación-acción entre docentes supone serias implicancias intelectuales y políticas para el campo pedagógico. Las implicancias intelectuales son relativamente conocidas: las operaciones cognitivas comprometidas en la producción individual y colectiva de relatos de experiencia son complejas, de orden superior, y se orientan a redefinir los modos en que se produce, circula, distribuye y usa el conocimiento. Ese trabajo intelectual exigente se vincula con modalidades bastante sofisticadas de investigación cualitativa, narrativa, autobiográfica y etnográfica, y con procedimientos metodológicos propios de la investigación participativa o colaborativa y de la investigación- acción docente. El dispositivo y las acciones de indagación pedagógica que llevan delante de manera conjunta docentes e investigadores se articulan en función de procesos de producción de conocimiento en los que los sujetos de las prácticas escolares se involucran en procesos de objetivación, sistematización, publicación, debate, crítica y reconstrucción de sus propias experiencias y mundos vividos.

Existen muchos modelos diferentes de investigación narrativa y (auto)biográfica de este tipo, y también bastantes y distintas experiencias registradas y difundidas en América Latina y el mundo. Casi todas plantean, básicamente, estrategias tendientes a tornar discursivo y relativamente sistemático ese saber tácito, construido al ras de la experiencia escolar por sus actores, pero con pocas oportunidades para tornarse públicamente disponible y por ende potencialmente evaluable, tanto en el espacio público como en el especializado. Y también todas ellas comparten el supuesto metodológico de que los docentes deben participar activamente (aunque en distinto grado, según la tradición de investigación de que se trate) en los procesos de inscripción, publicación, conversación, deliberación, deconstrucción y reconstrucción de sus comprensiones pedagógica sobre el mundo escolar.

Por su parte, las implicancias políticas están menos exploradas y, al mismo tiempo, son más difíciles de lograr, fundamentalmente porque tienen que ver con la generación y el sostenimiento de condiciones institucionales y normativas para que la compleja experiencia cognitiva de la documentación narrativa (o de otras formas de indagación de los mundos escolares) sea posible y tenga lugar. Estas implicancias políticas son menos tenidas en cuenta y justamente ese olvido conspira contra la posibilidad de llevar adelante procesos de producción colaborativa de saber pedagógico. Esto sucede aun cuando en el campo pedagógico se instauren prácticas de investigación cualitativa más o menos participativas para los docentes. Promover y sostener condiciones institucionales y políticas para la producción autogenerada de saberes pedagógicos por parte de los docentes supone, antes que nada, cambiar las reglas de juego del campo educativo. Requiere, como ya se dijo, re-posicionar a los docentes en la trama de relaciones de poder y de saber del aparato escolar, y promover nuevas relaciones, más horizontales y poderosas, de los docentes con los administradores, los equipos de coordinación y supervisión, los capacitadores y, sobre todo,



con los especialistas y expertos. Y esto es mucho más complejo que involucrar ocasionalmente a los docentes en procesos de investigación que escuchen, interpreten y conversen con sus saberes y discursos.

Afortunadamente, como ya se mencionó, en América Latina existen tendencias emergentes que parecen estar orientadas a revertir esta situación. Como se mencionó, cada vez hay más iniciativas de intervención e investigación pedagógicas tendientes a involucrar de manera activa a los docentes en la reconstrucción narrativa y (auto)biográfica de sus experiencias educativas. Estas iniciativas se llevan a cabo fundamentalmente en universidades públicas y, en particular, en algunas universidades pedagógicas del subcontinente, pero también en centros de investigación autónomos y en movimientos político pedagógicos impulsados por organizaciones y redes de docentes. También existen cada vez más experiencias de gobiernos educativos centrales y locales que orientan gran parte de su política educativa a coordinar acciones y a generar las condiciones institucionales para que esas experiencias abiertas de producción de saber pedagógico sean posibles.

Todas esas experiencias de movilización político pedagógica son muy diversas entre sí y todavía están escasamente articuladas. Pero ya algunos gobiernos educativos democráticos y progresistas han comenzado a conversar con ellas y a explorar formas de articulación en el plano de las políticas públicas para el campo educativo y escolar. Como la documentación narrativa, son experiencias centradas en la reconstrucción y difusión del saber pedagógico puestos en juego por los docentes durante la experiencia escolar, y suponen la indagación crítica y la conversación pluralista y abierta entre esos saberes y experiencias y sus protagonistas. Sin lugar a dudas, articuladas o incorporadas a las políticas educativas estatales, estructuradas como políticas de Estado, colaborarían mucho en la amplificación de la creatividad didáctica de los docentes y en la profundización de la imaginación pedagógica de las escuelas.

NOTAS.

⁸ La "edición pedagógica", como veremos, es un "momento" específico del itinerario de trabajo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que supone circuitos de lectura, comentarios y conversación entre docentes narradores de las sucesivas versiones de los relatos de experiencias elaborados por los docentes narradores.

BIBLIOGRAFÍA.

Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel H. (Coord.) (2011): *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

Anderson, Gary (2001): "Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación". En Narodowski, M. y otros (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.

Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2007): "El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos". En Sverdllick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Arfuch, Leonor (2010): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barthes, Roland (1994): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Batallán, Graciela (2007): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.



Bolívar, Antonio (2002): "'¿De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N°1.

Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006): "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual". En *Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 7, N° 4, Art. 12.

Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (2009): *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J. y otros (Comp.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000): *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (Comp.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Delory-Momberguer, Christine (2009): *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

Freire, Paulo (2003): *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo, (1975): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Geertz, Clifford (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

Kincheloe, Joe (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Larrosa, Jorge (2000): *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comp.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mc Ewan, Hunter (1998), "Las narrativas en el estudio de la docencia". En Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Nóvoa, Antonio (2003): "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación". En Popkewitz, T., Franklin, B., y Pe-

reya, M. (Comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.

Palti, Elías (1998): *Giro lingüístico e historia cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Passeggi, Maria da Conceição y de Souza, Elizeu Clementino (2010): *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: FFyL/UBA-CLACSO.

Pineau, Gaston (2010): "A autoformação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação". En: Nóvoa, A. y Finger, Matthias (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFERN-PAULUS.

Ricoeur, Paul (2001): *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (2006): *Tiempo y Narración*. Madrid: Siglo XXI.

Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Santos, Boaventura de Sousa (2008): *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.

Sarlo, Beatriz (2005): *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Suárez, Daniel H. (2004): "La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos". En AAVV, *Propuestas para una Educación Liberadora*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Suárez, Daniel H. (2005): "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela". En Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

Suárez, Daniel H. (2007) "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En Sverdllick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, Daniel H. (2008): "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía", en: Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (comp.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Suárez, Daniel H. (2009): "Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas". En: Marcia Ondina Vieira Ferreira y otras (Orgs.), *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiencias de investigação*. Brasília: Oikos, Sao Leopoldo y Liber Libros.

Suárez, Daniel H. (2010): "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes". En Andrade de Oliveira, Dalila y Martínez, Deolidia (Comps.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima.

Suárez, Daniel H. (2011a): "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación". En Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel H. (Comp.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

Suárez, Daniel H. (2011b): "Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina. Un recorrido por experiencias de investigación-formación-acción". En da Silva Araújo, Mairce y Santos Morais, Jacqueline (Org.), *Vozes da educação: Formação de professores/as, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Suárez, Daniel H. y Argnani, Agustina (2011): "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas", en: *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*, Vol. 20, N° 36. Universidade do Estado da Bahia. Julio - diciembre de 2011.

Wolcott, Harry (1993): "Sobre la intención etnográfica". En: Velasco Maillou y otros (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Cambios y permanencia, la violencia de género ¿avanza?

Estela Díaz

* Secretaria de Género CTA Nacional. Coordinadora del Centro de Estudios Mujeres y Trabajo CEMyT-CTA

“El pasaje de lo privado a lo público en el tema de la violencia de género, la sanción de legislación moderna, los desafíos para las políticas públicas y los cambios culturales.”

APUNTES SOBRE UN ESTADO DE SITUACIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES

El protagonismo social y político de las mujeres ha crecido de manera sostenida durante el siglo pasado, con mayor intensidad a partir de la segunda mitad del mismo. Irrupción que fue liderada por la notable expansión del movimiento social de mujeres, que de manera plural y desde la diversidad, logra ampliar su influencia para construir una voz pública. Esta presencia tuvo su impacto en las agendas políticas, sociales y en los ámbitos gubernamentales, tanto nacionales como internacionales. Así también como en los ámbitos académicos. Las diversas teorías de género y feminista, que se ampliaron y extendieron a partir de la década del '70, tienen como punto de partida en común el reconocimiento de la subordinación social y política de las mujeres. El género como categoría analítica está en íntima relación con la intención de teorizar la construcción social y simbólica de la diferencia sexual; la que se ha basado históricamente en relaciones asimétricas de poder (Lamas 2002). Con un objetivo que es teórico - práctico: “desnaturalizar” las diferencias y contribuir en la construcción de herramientas políticas para su modificación.

En este recorrido se comienza a hacer visible la violencia contra las mujeres, en especial la que se produce en el ámbito doméstico o intrafamiliar. No hace tanto tiempo que la violencia contra las mujeres dejó la órbita de lo privado para ser una cuestión pública y política. Tres décadas marcan la diferencia. Fue el movimiento social de las mujeres, en articulación con otros movimientos sociales, el que logró politizar la esfera de la vida privada, y algo más que eso, también logró mostrar cómo esta división entre lo público y lo privado encerraba -y encierra- una profunda e histórica discriminación y violencia hacia las mujeres.

Hay un hito fundante a nivel del derecho internacional: la Convención contra toda forma de discriminación hacia la mujer, que fue aprobada en la asamblea de las Naciones Unidas en el año 1979; más conocida como CEDAW por sus siglas en inglés. Este instrumento legal supranacional inaugura un camino que reconoce que los dere-

chos humanos no son neutros y que tienen especificidades necesarias a contemplar, entre ellas, las diferencias de género y diversidad sexual. Como antecedente en el año 1975 es declarado el inicio de la “década de la mujer”. Proceso de cambios que a nuestro país llegó con retraso, debido a la presencia hasta finales de 1983 de la dictadura militar que, obviamente, no adscribía a ninguna innovación, salvo la de violar sistemáticamente los derechos de todas las personas.

En la década del noventa se producen enormes avances normativos en paralelo a la profundización de las políticas neoliberales, que sumieron a enormes colectivos sociales en situaciones sin precedentes de exclusión, pobreza y desigualdad social. De este período se destaca la Conferencia de Derechos Humanos de Viena (1993) donde se reconoce por primera vez a la violencia contra las mujeres como una violación de derechos y la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (Cairo, 1994), que fue revolucionaria en el sentido de separar sexualidad y reproducción de las políticas demográficas y de población. De esta manera los derechos sexuales y reproductivos comienzan también a formar parte del plexo normativo. Un campo resistente, que todavía

trato en las relaciones familiares. Recién iniciado el presente siglo se crearon normas de violencia contra las mujeres incluyendo todos los ámbitos: las familias, la comunidad y el Estado; consideradas de segunda generación. Siete son los países que cuentan con este tipo de leyes, esto son: Brasil, Venezuela, Costa Rica, Guatemala, Colombia, México y recientemente la Argentina.

UNA APROXIMACIÓN PARA DEFINIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La consideración de la violencia contra las mujeres como problema social implica no sólo una desnaturalización y visibilización del problema, sino también, una nueva forma de abordar su explicación. Independientemente de que la mayoría de las víctimas son mujeres “no es un problema de mujeres”; del mismo modo que “no es un problema doméstico o privado” aunque ese sea un ámbito habitual de su reproducción. El reconocimiento de la violencia como una forma de vulneración de derechos, supone un cambio de pa-



hoy sigue inscribiéndose en el intento patriarcal del control del cuerpo de las mujeres, como el campo de batalla privilegiado de los sectores más conservadores y fundamentalistas.

La Conferencia Internacional de la Mujer desarrollada en Beijing (1995) y su plataforma de acción, que incluye 12 ejes temáticos, incorpora también el tema de la violencia contra las mujeres. Y en nuestro continente la Organización de los Estados Americanos (OEA) sanciona, en el año 1994, una convención destinada específicamente para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Este instrumento de derecho internacional conocido como “Convención de Belem do Para” -que alude al Estado brasileño en el que sesionó la OEA- fue ratificado por gran parte de los Estados miembros. En el año 2004 se creó el MESECVI como mecanismo de seguimiento para verificar el cumplimiento de la Convención por los Estados ratificantes.

Fue justamente en los noventa, la fecha en que la mayoría de los países de América Latina sancionaron legislaciones sobre mal-

radigma que trae consigo obligaciones para el Estado y la sociedad.

Cuando hablamos de violencia de género hacemos referencia explícita al reconocimiento de las causas más profundas de la misma, asentadas en la histórica asimetría existente en las relaciones de poder entre varones y mujeres, y que perpetúa la subordinación y desvalorización de lo femenino frente a lo masculino. Cuando escuchamos los relatos de las víctimas de violencia podemos palpar la cristalización de los roles y estereotipos de género sin sutilezas ni mediaciones. La diferencia entre este tipo de violencia y otras formas de agresión y coerción está dada en este caso porque el factor de riesgo o de vulnerabilidad es el solo hecho de ser mujer. Para que la violencia de género o la subordinación esté legitimada, es imprescindible también la existencia de discursos e instituciones a través de los cuales se naturalicen determinadas prácticas, roles o estereotipos para cada uno de los sexos. A pesar de los enormes cambios operados estos años, las modificaciones culturales profundas conviven con prácticas, instituciones y discursos que alientan la reacción y los retrocesos.





Entonces tenemos que hablar de patriarcado y cultura machista como sistema simbólico que determina un conjunto de prácticas cotidianas concretas, que reproducen el desequilibrio y la inequidad existentes entre los géneros. Para comprender el mecanismo general de reproducción del statu quo de nuestra sociedad, al mismo tiempo patriarcal y capitalista, es necesario tomar en cuenta no sólo la importancia estructural de la separación entre ámbito público y privados, sino también la complementariedad de los mecanismos de control de ambos ámbitos. En sociedades como la nuestra, la separación entre público y privado, es un instrumento material e ideológico fundamental para el funcionamiento de una economía general de poder, en la cual se legitima la resolución violenta de los conflictos, los públicos y los privados (C. Amorós 1990). No es casual tampoco que la división sexual del trabajo, siga anclando a las mujeres en profundas discriminaciones y tensión a la hora de construir los recorridos laborales, profesionales y de activismo social.

Es necesario abordar esta problemática desde el reconocimiento de su complejidad. Tampoco se puede pasar por alto las características especiales de este tipo de violencia, por lo ineludible de la biografía personal, afectiva, la construcción de vínculos, la socialización familiar, los modos de resolución de conflictos interpersonales, pero también por el entorno social y cultural. Vivimos en una sociedad en transición respecto al modelo tradicional de familia, de géneros, de identidades, de construcción de subjetividades. Cambios que siguen conviviendo y en tensión con el imaginario social de “la sagrada familia” y “el amor romántico”, que a pesar de su buena prensa, siempre han sido cómplices de lo siniestro silenciado. Quién nos pega, humilla, maltrata, viola y asesina, es con quién construimos un proyecto de vida en común, aspecto que vuelve más vulnerable a quién padece esta violencia, situación que cuesta ponderar en su cabal dimensión a la hora de intervenir.

NUEVAS HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN Y DESAFÍOS

El 11 de marzo del año 2010 fue aprobada la Ley 26485, que expresa un salto cualitativo en el tratamiento de la violencia contra las mujeres. En primer lugar por el enfoque de derechos humanos y

la inclusión explícita de la comprensión de la misma como violencia de género. Lo que implica reconocer sus causas más profundas. Es una legislación que recoge las mejores experiencias y antecedentes de prácticas más avanzadas del mundo y la región. Pero sobre todo porque el Estado asume el reconocimiento de los derechos vulnerados a las personas que padecen este tipo de violencia, lo que supone la obligación respecto a la reparación, sanción, atención y prevención de estas situaciones.

A partir de este enfoque y marco de abordaje se definen cinco tipos de violencias, que son: la física, psicológica, sexual, patrimonial y simbólica; esta última incorporando la idea de revisar los aspectos culturales subyacentes en la violencia. Reconoce como modalidades: la doméstica o familiar, institucional, laboral, obstétrica, reproductiva y mediática. Define a su vez principios rectores de políticas públicas que deberán implementar todos los organismos del Estado. Incluyendo educación, salud, seguridad, justicia, medios de comunicación, entre otros. Si bien la Ley abarca todos los tipos de violencia mencionados, en estas reflexiones sólo nos acercaremos a los aspectos que hacen a la violencia en las relaciones de pareja o familiar, porque las otras requieren necesariamente de dispositivos diferentes para su tratamiento. Desentrañar dónde están las principales dificultades para avanzar en políticas más eficaces es una clave que parece aún lejana.

A diferencia de otras temáticas sociales que pueden atenderse desde algún ámbito institucional específico, en la violencia de género siempre se requiere de acciones articuladas, interinstitucionales, necesita de una sólida construcción de redes y recursos públicos y sociales. No se puede actuar en soledad. El voluntarismo puede ser importante para resolver alguna situación particular, una emergencia específica, pero no alcanza para dar respuestas sostenidas en el tiempo y con la dimensión que esta problemática reclama. Esto plantea la necesidad de un Estado presente y también inteligente, que ineludiblemente deberá destinar recursos económicos y profesionales mucho más ambiciosos que lo previsto hasta la fecha. La profundización del enfoque y el marco legal establecido, avanzará en la medida que se concrete en la construcción e inscripción de nuevas prácticas, modalidades de abordaje y respuestas específicas para cumplir con la integralidad manifestada como voluntad explícita de la nueva norma.

Un repaso de algunas medidas para avanzar en concreto se hace necesario a esta altura del análisis. La enumeración de acciones y políticas no tiene pretensión de agotar todos los aspectos a desarrollar, pero apunta a puntualizar algunas acciones ineludibles: la implementación del Plan Nacional acordado por Ley, con cronograma de acciones, actores involucrados, responsabilidades de cada jurisdicción y presupuestos precisos, con metas a corto, mediano y largo plazo para poder evaluar su desarrollo. El Plan Nacional debe ser rector de las políticas que se implementen en todo el país, para garantizarlo será necesaria la creación de ámbitos intersectoriales en todas las Provincias donde acordar la construcción de los programas de acción y la necesaria articulación para implementarlos. Creación de dispositivos especiales para la atención de las emergencias y situaciones de riesgo, que contemplen ayuda económica inmediata, sistema de vigilancia para cumplimiento de medidas de protección, casas de tránsito en los casos más extremos que lo requieran, el reconocimiento de licencias especiales para las víctimas de violencia para protección de la fuente laboral, patrocinio legal, entre otras. Para el tratamiento en general y no sólo en las emergencias se deberá: crear y unificar líneas telefónicas para la atención, sistematización de los recursos públicos y de la sociedad civil disponibles para todos

los actores que atienden violencia, creación de protocolos de actuación para cada organismo según sus incumbencias institucionales, construcción de un registro unificado nacional de casos de violencia, construcción de estadísticas e investigaciones que contribuyan para la revisión de las políticas, equipos especializados interdisciplinarios de atención accesibles en todo el territorio, formación en la perspectiva de género y derechos para los profesionales de todos los organismos de Estado, incluida justicia y organizaciones sociales, campañas de prevención permanentes e inclusión desde la educación del trabajo para la prevención de la violencia y la construcción de vínculos.

La educación tiene un papel central en la prevención de la violencia de género y en el fomento de una cultura de inclusión. El avance en contenidos curriculares no sexistas ni discriminatorios es clave en el aporte para la construcción de nuevos vínculos y nuevas subjetividades. En la infancia se refuerzan/modifican la asignación de actividades, actitudes y comportamientos en función del género. Suele ser en esta etapa donde se muestran estereotipos más arraigados, lo que contribuye en prácticas discriminatorias que a su vez pueden derivar en violencia. La educación sexual integral, que tanta resistencia genera en las posiciones más conservadoras (especialmente desde jerarquía de la iglesia católica y su influencia en el sistema educativo), es una herramienta excelente para contribuir en esta tarea. Allí se han definido contenidos que entienden la sexualidad como parte del cuidado del propio cuerpo, de las relaciones interpersonales y de los derechos de los niños, las niñas y jóvenes. Esta mirada y enfoques contribuyen a la generación de vínculos sin violencia, respetuosos y comprensivos de las diferencias y diversidades. Revisar la construcción de masculinidades y feminidades en la sociedad contemporánea es una tarea fundamental. Deberá abordarse con nuevos contenidos curriculares, pero también desde cambios institucionales profundos. Esta tarea requiere a su vez de modificaciones en formación docente y en las disciplinas tradicionales.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

¿Hay más violencia contra las mujeres? No hay respuesta simple para esta pregunta. Es más visible, se denuncia más, tiene más presencia mediática, pero no contamos con los datos estadísticos oficiales que nos den certezas. Las cifras de femicidios anuales que nos acercan a una dimensión de lo que acontece son producidas por una ONG, La Casa del Encuentro. Lo que seguramente podemos afirmar es que el asesinato de mujeres está presente en nuestra vida cotidiana. La hoguera moderna se encendió, más de 20 mujeres fueron quemadas por sus (ex) parejas en lo que va del año; una especie de moda macabra, que nos muestra la punta del iceberg. Detrás de los casos difundidos por la televisión hay cientos de mujeres amenazadas, que resultan invisibles, no sólo a los ojos de los espectadores, también de las instituciones que tienen la obligación de actuar y dar respuestas.

La autonomía creciente de las mujeres encuentra su contrapeso en la resistencia brutal del maltrato masculino. Una ac(p)titud de resistencia patriarcal y machista a un cambio de posición social de las mujeres, que los des-localiza y para la que no encuentran otro recurso que la apelación a la brutalidad. El cuerpo de las mujeres inerte, mutilado, quemado y abusado se nos presenta como territorio material y simbólico de la disputa de un orden opresor que resiste a los cambios. Parte de las causas seguramente andan por aquí, pero no alcanza sólo con estas respuestas. Tampoco alcanza con observar las conductas y casos individuales. Debemos bucear mucho más hondo en el contexto social y cultural. Esta

realidad nos interpela. Fue necesario que Natalia, de Bahía Blanca, cuelgue el video de las agresiones de su ex-pareja en la web porque no creyeron en las 15 denuncias previas.

La brecha entre el marco legal y el escenario de las prácticas cotidianas sigue siendo enorme. Todos los días vemos las dificultades para el cumplimiento de la atención y acceso a la justicia en violencia familiar. Problemas que se asientan en la falta de planificación y recursos, pero también en el posicionamiento ideológico de las/os operadores y funcionarios de todos los niveles. Mucho más deberemos movilizar para cumplir el desafío de acortar la distancia existente entre las normas y las prácticas institucionales. Tenemos una legislación que da varios pasos adelante en la concepción ideológica anti-patriarcal y anti-convencional, aunque se produzca en un contexto resistente a los cambios, la tarea no puede esperar, debe empezar ahora. Será necesario tomar distancia de los modelos adquiridos, dejar de aceptarlas como naturales y necesarios, para empezar a crear otros sentidos, a delinear nuevos espacios y a construir nuevos discursos y prácticas. Nadie dice que es fácil, pero tampoco es imposible lograrlo. Nos anima la confianza de una Argentina donde la defensa de los derechos humanos es un eje vertebrador. También estamos en un contexto de convocatoria a participar e involucramos; podemos pensar que lo imposible sólo nos demandará un poco más de tiempo.

NOTAS.

- ³⁶ Lgttibi: lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales e intersexuales.
³⁷ Recomiendo explorar la página del programa desde el portal del Ministerio de Educación de la Nación (www.portal.educacion.gov.ar)
³⁸ Videla, J. (2010): *Educación Sexual. ¿Perspectiva de género o perspectiva personalista?* Buenos Aires, Educa; Conferencia Episcopal Argentina (2007): *Educación para el amor*. Buenos Aires, Conferencia Episcopal Argentina. Comisión Episcopal de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Argentina (2006): *La educación de la sexualidad en las escuelas*. Disponible en: http://www.cea.org.ar/07-prensa/la_educacion_de_la_sexualidad.htm

BIBLIOGRAFÍA.

- Marta Lamas. *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus, 2002.
 Celia Amorós. *Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales*. Madrid, España, Ed. Pablo Iglesias, 1990.



Las políticas de educación sexual integral y trabajo docente. Saberes, prácticas y cuerpos en tensión.

Graciela Morgade

Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

INTRODUCCIÓN.

Una vasta y significativa producción normativa orientada en la actualidad a las políticas en materia de derechos humanos, relaciones de género y sexualidades de nuestro país. Sobresalen al menos cuatro: la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. En estos casos, existen menciones explícitas y tareas concretas encomendadas a las políticas educativas; entre otros, se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y en 2008 se votaron Lineamientos Curriculares para la ESI.

Como es sabido, la organización federal de la Argentina requiere una laboriosa y con frecuencia complicada articulación entre las iniciativas nacionales y las políticas provinciales y locales. Una articulación política que con frecuencia implica nuevas

negociaciones, adecuaciones, presiones y, en algunas oportunidades, fuertes resistencias. En otras palabras, es sabido que no basta con tener una ley para que se lleven a cabo las políticas necesarias para su pleno cumplimiento.

En términos estrictamente educativos, las leyes establecen que se hable de sexualidades desde la perspectiva de género y de derechos en todos los niveles del sistema, en gestión estatal o gestión privada y en todas las disciplinas escolares, así como en otros organismos vinculados con la educación de la población.

En este artículo nos interesa plantear algunos de los nudos desafiantes y conflictivos en relación con las experiencias de recontextualización de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario en relación con los saberes que se ponen en juego, las prácticas cotidianas que se modifican y los cuerpos docentes de profesoras y profesores que se habilitan.



SABERES QUE INTERPELA LA ESI.

Desde hace unas cuatro décadas existe una importante acumulación de investigaciones y de proyectos políticos generados por los feminismos en sus diferentes tradiciones teóricas y los movimientos que, desde diferentes puntos de vista (Masculinidades, Gays y Lesbianas, y más recientemente, los movimientos "lgttbi"³⁶ o bien "trans" en todas sus vertientes), discuten las formas patriarcales de definición de "la femineidad" y "la masculinidad" (Butler, 2002, 2004; Herrera Gómez, 2011). Entre otros objetos de trabajo, han denunciado que "las ciencias" lejos de ser neutras, como toda producción social, están imbuidas de un cierto "espíritu de época" que, con frecuencia de manera casi imperceptible, tiende también a reproducir una visión androcéntrica, heteronormativa y etnocéntrica de las relaciones de género y las sexualidades.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la ESI, que establecen contenidos para todas las áreas del currículum, de alguna manera plantean una superación de esos sesgos y un enorme desafío para la deconstrucción de los saberes que han conformado la base de la formación docente.

Así, por ejemplo, en el área de "Ciencias Biológicas", propietaria histórica de la enseñanza de temas de sexualidad a partir del estudio del "aparato reproductor" femenino y masculino, la mirada desde la perspectiva de la ESI descubre que cuando se estudia "el proceso de hominización" se trabaja sobre la forma en que un "mono" macho deviene un "humano", siempre varón y siempre blanco. En el área de Lengua, la ESI habilita a discutir con la Real Academia Española por los modos en que el español oculta a lo femenino en el plural masculino (tendiendo a ser superado en el "todos y todas") y directamente impide nombrar a otras identidades que no se enmarquen en el binario "femenino-masculino" (que decir "todxs" intenta superar, legible pero sin poder ser pronunciado). En Formación Ética y Ciudadana se abre el abanico de problemáticas sociales que los "derechos humanos" van reconociendo, como los "derechos humanos de las mujeres" o el de la identidad de género recientemente

consagrado por ley y que no se encontraba en las primeras formulaciones de los derechos, mostrando el carácter dinámico, histórico y fuertemente político de su definición.

Pero este desborde de los conocimientos académicos de referencia en la formación docente de lxs profesorxs involucradxs en la ESI se tensa además con la irrupción de la experiencia y la afectividad como otras fuentes de saber.

De alguna manera, todxs sabemos de sexualidad, docentes y estudiantes, dado que habitamos un cuerpo y la experiencia del cuerpo sexuado nos atraviesa durante toda la vida. La experiencia como fuente de saber fue sistemáticamente reclusa al ámbito de la conversación amistosa e íntima (más frecuente entre mujeres) y en general pensada propia del ámbito privado. Los trabajos orientados por la teoría feminista, que distinguen "la experiencia" de los cuerpos y las sexualidades de las formas de "la representación" de cuerpos y sexualidades son uno de los marcos más potentes que sustentan este desborde (Preciado, 2002; Morgade, 2011 b)). Así, frente a las formas estereotipadas de representación (que hablan de maneras "masculinas" de ser varón y las maneras "femeninas" de ser mujer, como dos opciones únicas, unívocas y excluyentes) la ESI establece posibilidades de abrir el espacio para explorar las formas diversas que toma la construcción social del cuerpo, formas inestables a lo largo de las vidas, en diferentes relaciones, etc. La experiencia es legitimada entonces en tanto fuente de saber válido, dinámico e incorporable en las clases y como forma pedagógica de llevar a la realidad concreta la premisa "lo personal es político" que el movimiento social de mujer ha levantado hace décadas.

Politizar la experiencia y la afectividad implica habilitar formas de discusión de los estigmas, de la violencia simbólica y física, de la discriminación, que generan sufrimiento y exclusión. Y dado que las escuelas no están afuera de los marcos culturales de su tiempo y espacio, también lo que acontece dentro de sus muros se puede retomar de manera reflexiva y colaborativa. Aún reconociendo las contradicciones que la institución representa (Frigerio, 2006), en el marco de la ESI, la escuela se transforma en uno de los mejores espacios para visibilizar los ecos emocionales de las experiencias



diversas, porque allí también acontecen, y construir el respeto y el valor que con frecuencia en la sociedad no tienen (Walter, 2010). Sabemos por nuestras investigaciones que las chicas están aún fuertemente condicionadas a mostrarse enamoradas y a cultivar el amor romántico, hasta el punto de ser mal juzgadas, por ejemplo, si exigen el uso del preservativo en una relación (no dan “prueba de amor”) o, peor aún, si llevan uno en su cartera. También sabemos que los varones adolescentes tienen una gran presión social por demostrar su virilidad a través del debut sexual en el coito... En las escuelas podemos darnos un espacio para preguntarse y preguntarnos... ¿por qué suceden estas cosas?... ¿qué tipo de “amor” se impone a las mujeres para que se diga que son “femeninas”? ¿Qué dolor, qué temores, qué dudas siente un chico de 12, 13 ó 14 años que tiene que pasar por una situación que no desea para demostrar-se que es varón heterosexual? ¿Para qué? Es evidente que no se trata de publicitar el mundo particular sino de dar lugar a la discusión de los modos en que las relaciones de poder están incidiendo en los afectos aparentemente más íntimos.

Una tercera dimensión en que se tensan los saberes en juego en las escuelas es la ingente producción de materiales didácticos dirigidos a sostener los proyectos de ESI. Podríamos hablar de una “renovación” del poder de los “textos escolares”, que hoy en día tienen formatos multimedia. Cumpliendo con lo establecido por la Ley, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación viene produciendo una línea de materiales para los diferentes niveles del sistema y la formación docente³⁷ muy interesante desde el punto de vista pedagógico y estético. Es preocupante, sin embargo, que estos materiales no puedan llegar a sus destinatarios en las provincias por la oposición de las autoridades locales. Más preocupantes aún es que esos huecos se completen a través de textos elaborados básicamente por las iglesias y, en particular, los aparatos ideológicos de la educación católica. En esos materiales, la “educación sexual” que se brinda tiende a presentar una visión sesgada por un solo sistema de valores y creencias. Obviamente las diferentes comunidades tienen derecho a sostener sus formas de ver al mundo: las escuelas y las autoridades están incumpliendo la ley si solo se trabaja con una visión dado que la ESI que la ley establece plantea que en la escuela deben integrarse todas las miradas desde una perspectiva de respeto por los derechos de todos.

En la actualidad, y no solamente en escuelas de gestión privada, circulan materiales³⁸ que sostienen que la diferencia sexual es “natural” y que fundamenta el matrimonio varón-mujer. La bipolaridad sexual relega al lugar de “anormales” a todas las formas de construcción identitaria ya que la identidad sexual se fundamenta en la esencia, masculina o femenina, de toda persona humana. En este marco, el matrimonio heterosexual es la única estructura que garantizaría la formación de la sociedad moral y daría un marco aceptable a los fines de la sexualidad: el amor para la procreación. Toda otra forma de ejercicio o disfrute de la sexualidad es condenable, entendiéndose como valor a la virginidad antes del matrimonio y la castidad, llegando a silenciarse la enseñanza del uso de los métodos anticonceptivos no “naturales”.

Es evidente que frente a la falta de herramientas, los temores propios de cualquier innovación y en particular los generados por las temáticas planteadas en los lineamientos, en un marco de no cumplimiento de un conjunto de leyes nacionales, los maestros y las profesoras están expuestas a una nueva forma de avasallamiento de sus saberes profesionales.



PRÁCTICAS COTIDIANAS EN MOVIMIENTO.

En el marco de los inicios de la implementación de la ESI, y sobre todo en las escuelas donde hay algún/a/xs docentes que se comprometen con la cuestión, es posible identificar algunos “movimientos”; entre otros, los “temas” que van de los márgenes al centro de currículum.

Nuevamente resulta fructífero revisar los antecedentes de la producción académica en el campo de los Estudios de Género y Sexualidades (Britzman, 1999; Epstein y Johnson, 2000; Hooks, 1999; Lopes Louro, 1999; Morgade, 2009). En un libro de publicación reciente hemos sintetizado la cuestión con la frase “toda educación es sexual” (Morgade, 2011 b), sosteniendo que en todos los procesos educativos, en todos los niveles y en todas las áreas, se procesan significaciones de género que construyen cuerpos sexuados. Algunas pedagogas feministas llamaron “currículum evadido” “omitido” o “currículum nulo” a aquellas temáticas cuyo silencio sistemático tendió a construirse como el discurso de lo particular, lo privado, permitido o prohibido según sistemas morales ajenos a la consideración social y solo materia de la propia conciencia... y tantas otras

imágenes que refuerzan la idea de que una dimensión de la subjetividad, la sexualidad en este caso, no puede ni debe ser abordada en un contexto público como es la escuela.

El paso desde el carácter de “evadido” al de currículum “explícito” implica que las temáticas vinculadas con las sexualidades desde el enfoque de la ESI han ganado una legitimidad pública que las hace dignas de ser trabajadas en la educación formal. Por una parte, por el carácter político de la construcción social de los cuerpos sexuados. Por otra parte, por su relevancia en la profundización de la democracia, la reducción de diversas formas de violencia y, de alguna manera, el incremento del bienestar social e individual. En este movimiento se juegan ya no los saberes de base de la formación docente sino, sobre todo, los sistemas individuales de creencias y valores, las experiencias personales previas, el grado de padecimiento o de disfrute que las personas implicadas hayan experimentados en relación con el proceso de sexuación de sus cuerpos. Evidentemente, podríamos pensar que más que un “movimiento” se trata, en ocasiones, de un terremoto.

Ahora bien, a estos procesos se suman otros vinculados con el carácter multidisciplinario de la ESI ya que los contenidos establecidos

trascienden, por definición, los límites del aula para ser retomados en otras y por toda la institución. En la escuela secundaria en particular, este movimiento implica un cuestionamiento a los modos habitualmente fragmentados del trabajo docente.

Como hemos ya recordado, la “sexualidad”, entendida como anatomía, fisiología, embarazos y enfermedades, fue contenido de la Biología y la Educación para la Salud (dictada en general por profesoras de Biología). Es más, con frecuencia fue patrimonio de “experts” que brindaban una “charla” como invitadas a la escuela (desde el campo de la medicina o la psicología). La ESI sin embargo, está legitimando que el saber de experts es, desde su especificidad académica, el saber de todos los docentes.

Frente al antecedente (y el peligro de reiteración) de que en los llamados “temas transversales” no había finalmente ninguna área responsable del tratamiento, la ESI establece nudos temáticos para cada una de las áreas. No obstante, el carácter integral de sus contenidos y el carácter difuso de sus límites provocan a planear en conjunto “quién se ocupa de qué”. La tensión institucional generada por la falta de experiencia en este tipo de acuerdos, incrementada a veces por la falta de tradición en la conducción pedagógica de proyectos colectivos (que trasciendan los departamentos de materias afines) tiende a reforzar la inseguridad y la desconfianza frente a la intromisión de una mirada ajena en la propia tarea.

Sin embargo, el proceso más complejo que llega a desencadenarse en ocasiones es que en lugar de animarse a estudiar, planear y probar, los docentes consideran que su formación no es suficiente y lleven a la educación sexual nuevamente a un carácter de “evadida” (ahora de manera explícita). Y nuevamente existe la apelación al saber experto, de escaso o nulo impacto en las relaciones pedagógicas establecidas.

OTROS CUERPOS POSIBLES... Y LA DIVERSIDAD TAMBIÉN EN EL “CUERPO DOCENTE”.

Así como la ESI habilita a la experiencia del cuerpo sexuado de docentes y estudiantes como fuente de saber, también interpela las “performances” de los cuerpos de docentes y estudiantes. En otras palabras, además de “hablar acerca de” las dimensiones afectivas, culturales, biológicas, éticas e históricas de la sexualidad, en sus versiones hegemónicas y sus versiones subordinadas, docentes y estudiantes también las actúan (la idea de “performance” alude a ello), las corporizan.

Se trata de una labor cotidiana, en todos los sectores socioeconómicos, muy cuidada aún cuando no lo parezca, de “producción” de los modos en que los sujetos sociales desean que sus cuerpos sean leídos. Una labor en la que la libre elección tiene algún margen, pequeño, ya que el patriarcado heteronormativo, el capitalismo del consumo masivo, los medios de comunicación y las diversas instituciones educativas familiares y escolares intervienen fuertemente, en diferentes proporciones según los sectores y las generaciones, en las decisiones de producción cotidiana de los cuerpos.

En las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires estamos lejos ya de las normas que establecían el uso de la corbata o el largo de la pollera para asistir a las escuelas. En algunas escuelas se mantiene el guardapolvo, que los estudiantes se encargan muy bien de rediseñar a su medida y estilo, y del guardapolvo desbordan los peinados, los aros y adornos, los tatuajes, las polleras, pantalones, bermudas, pintadas o cortadas, etc., etc., etc. Esa producción, entre otras intenciones, procura una lectura unívoca o intencionalmente ambigua

del carácter sexuado de los cuerpos. La ESI habilita el respeto por cualquier opción que tomen. Estudiantes y docentes.

Si bien la categoría “cuerpo docente” ha sido usada por décadas para nombrar al staff de una escuela, región o sistema, reconocer que quienes enseñan tienen un “cuerpo” en el que vale la pena reparar es un eje relativamente reciente en los estudios sobre trabajo y formación docente.

Podemos identificar al menos dos grandes tradiciones como antecedentes en los estudios sobre la docencia que toman al cuerpo como referente. Inicialmente, las investigaciones sobre las enfermedades profesionales y el estrés crónico (burn out), que fundamentaron numerosas iniciativas sindicales de defensa de los derechos a la salud entre docentes. Posteriormente, y ya en el marco de los Estudios de Género en la educación, el cuerpo docente comienza a ser estudiado en tanto enmarcado por las significaciones hegemónicas de género (Morgade, 2011 a); es decir relaciones de poder, que establecieron fuertemente a la “educación” como una tarea femenina, y sobre todo en el nivel inicial y primaria, como una de las fuentes de trabajo más importantes ofrecidas a las mujeres como prolongación de su indiscutida condición de “madres”. Con el tiempo, comenza-

ron también los estudios sobre masculinidades y educación, mostrando también cómo los maestros varones fueron históricamente fuertemente “protegidos”, pero también observados y sospechados, en particular los varones homosexuales en el marco homofóbico que durante décadas pensó a la homosexualidad como una perversión.

La ESI, y el marco cultural que le dio origen, permiten no solamente discutir las significaciones de género que sostienen visiones sexistas sobre las maestras sino también la aparición de docentes que, si lo desean, se autoidentifiquen como lesbianas, como travestis o trans. En un proceso vertiginoso en los últimos años – una velocidad que nos lleva a sospechar de su sustentabilidad – se incrementó el respeto de las comunidades educativas a las formas diversas en que lxs docentes viven sus cuerpos. Aunque aún faltan otros cuerpos (más docentes afrodescendientes o descendientes de comunidades de países limítrofes, docentes con alguna discapacidad no solo en escuelas de educación especial, maestros varones, etc.) lo interesante de la época es atravesar un proyecto en el cual “la diversidad” no está solamente del lado de “lxs otrxs” sino que se ve, en toda su potencia, la diversidad entre nosotrxs.

PARA CERRAR: UNA EDUCACIÓN SEXUADA EN CONSTRUCCIÓN.

Proponemos usar el concepto “educación sexuada” para nombrar a una educación que reconoce que en toda práctica educativa se tramitan mensajes de género (aún en matemática!) y que tanto lxs estudiantes como lxs docentes son sujetos de derecho y de deseo que habitan cuerpos sexuados.

Cuando se usa la “X” y las personas que leen se preguntan “esto qué es” justamente se está marcando que las personas construimos nuestras identidades en función de múltiples experiencias que exceden, en mucho, el binomio



“mujer” - “varón”. Y que la educación, antes que reforzar una sola manera “correcta” de vivir el cuerpo, debería acercar a los sujetos todo tipo de estímulo y de oportunidades para aprender... Sabemos que sigue pasando que en educación física los varones que no juegan al fútbol son rechazados y terminan no jugando a nada y que en las escuelas técnicas a muchas chicas no las dejan tocar las máquinas o hacer experimentos (aún a las que eligieron estudiar allí): una educación sexuada reconoce que allí se están transmitiendo mensajes que configuran subjetividades sexuadas...

En otra palabras, que la “educación sexual” es mucho más que la clase de anatomía y fisiología de la reproducción, como suele pensarse. Siguiendo a Fraser (2004), la ESI nos compromete a trabajar por una educación sexuada para el respeto de los derechos humanos y la justicia.

BIBLIOGRAFÍA.

- Britzman, Deborah (1999) “Curiosidade, sexualidade e currículo” en Lopes Louro, Guacira. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica.
- Butler, Judith (2002) *Cuerpos que importan*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Butler, Judith (2004); “Deshacer el género”. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Epstein, Debbie y Johnson Robert (2000) *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Fraser, Nancy (2004) *Cartografía de la imaginación feminista. De la redistribución al reconocimiento, a la representación. Disertación inaugural de la Conferencia “Igualdad de género y cambio social”, Universidad de Cambridge, Reino Unido.*
- Frigerio, Graciela (2006) “Lo que no se deja escribir totalmente” en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.) *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Ediciones del estante.
- Herrera Gómez, Coral (2011) *Más allá de las etiquetas. Mujeres, hombres y trans*. Bizkaia: Ed. Xtalaparta.
- Hooks, bell (1999) “Eros, erotismo e o processo pedagógico” en Lopes Louro, Guacira (compiladora) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autentica.
- Lopes Louro, Guacira (1999), “Pedagogías de la sexualidad” en Guacira Lopes Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autentica.
- Morgade, Graciela (2009) “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes” en Villa, Alejandro (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, Graciela (2011a) *Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado*-Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA.
- Morgade, Graciela (comp, 2011b) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Preciado, Beatriz (2002); “Manifiesto contra-sexual”; ed. Opera Prima; Madrid.
- Walter, Natasha (2010) *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner Publicaciones.

Historia y trayectoria de educadores santafesinos: resignificaciones de la noción de educación popular.

Myriam Southwell

Docente e investigadora de la Universidad Nacional de la Plata.

Cuando pensamos la historia de la educación argentina en sus grandes trazos, hay momentos en los que nuestra mirada hace foco, específicamente en algunos lugares de nuestro mapa: la renovación y experimentación entrerriana en los comienzos del normalismo, el gobierno escolar y la sociedad civil a través de consejos escolares en la provincia de Buenos Aires, la Reforma Universitaria en Córdoba, etc. Cuando pensamos la primera gran crítica y renovación del sistema educativo del siglo XIX a partir del ingreso de las nuevas ideas de la escuela nueva, nuestras miradas se dirigen a Santa Fe.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el desarrollo de la escolarización transitó un recorrido con significativos obstáculos. La organización de formas sistemáticas de instrucción –diversas, en simultáneo, atendiendo a poblaciones acotadas– era coincidente con la formación del Estado y se fue dando, en buena medida, a través de la creación de un conjunto de instituciones, normas y un incipiente aparato burocrático y de gobierno específico. Así, el camino seguido por la expansión escolar no fue un camino unidireccional de progreso, sino que contuvo marchas y contramarchas, con posiciones contrapuestas, oposiciones personales y resistencias a los cambios. Poner el lente sobre la acción de algunos educadores en el marco de las directrices generales y las decisiones de gobierno muestra las traducciones, debates y alteraciones que se fueron haciendo de las direcciones generales. Nos interesa situar aquí de manera sucinta, el clima de renovación pedagógica de las primeras décadas del siglo XX, donde educadores santafesinos participaron de planteamientos nuevos para el sistema educativo antes, durante y a posteriori del ingreso del escolanovismo en el país.

ALLÍ DONDE EL SISTEMA NO HA LLEGADO.

Cuando se inicia el siglo XX, las naciones sudamericanas han producido un proceso de modernización cultural impulsada desde el Estado, especialmente a través de las leyes educacionales. Sin embargo, no se consolida del mismo modo ese otro proceso moderno que es el de la ampliación de la ciudadanía ya que el Estado era administrado por una minoría con un bajo nivel de participación política. Ese contraste será un terreno propicio para el florecimiento de demandas políticas crecientes, reclamando la inclusión de sectores sociales, ideas políticas y derechos sociales.

En la consolidación de ese clima cultural y político modernizador, el normalismo resultó uno de los pilares fundamentales de los procesos de regulación social, configurándose como una corriente político-pedagógica que se articuló con el proyecto de

construcción de una Argentina moderna. En este marco, produjo pautas de comportamiento, procedimientos, reglas y obligaciones que ordenaron y regularon cómo se debía desarrollar la profesión de enseñar, actuar

en la escuela, estar, sentirse y hablar de ella, impactando en el modo en que los sujetos docentes construyeron sus experiencias subjetivas y asumieron una identidad en cuestiones pedagógicas y sociales en un sentido más amplio.

El siglo XIX había culminado con la institucionalización de un modelo hegemónico para el sistema educativo, en el que habían resultado dominantes algunas posiciones acerca de cuáles eran las funciones de la escuela, cuáles eran sus relaciones con el aparato estatal y con la sociedad civil, a quiénes iba destinada, cuáles eran los tipos de instituciones sobre los que se asentaría, etc.; es decir, aquellos aspectos más ligados a su estructuración. Sin embargo, las disputas por la hegemonía siguieron formando parte de la dinámica escolar aunque ya no en referencia a las cuestiones más estructurales, sino en aquellos aspectos más internos a la organización de la enseñanza, las prácticas cotidianas, el debate didáctico-pedagógico, etc.

En ese contexto puede situarse la experiencia de Haydée Maciel, en particular, la puesta en marcha y despliegue de la Escuela al Aire Libre o escuela de Puertas Abiertas (surgida en 1916 y cerrada en 1931) que adoptó una organización no graduada y sin horarios rígidos. Enclavada en el espacio físico del hipódromo, la escuela recibió a los hijos de sus empleados y también a niños que realizaban trabajos en la calle (lustrabotas, canillitas, etc.). En relación con esta experiencia tomamos el testimonio de la destacada educadora Rosa Ziperovich, por su actuación en esas décadas y por la narración que nos ha hecho llegar de sus colegas a los que vio directamente poner en juego sus ideas. Ella describe de esa escuela que “fue la primera que tuvo fe en la evolución psíquica del niño, que la respetó y esperó sin apremios sus frutos” (Ziperovich, 1992:184). El trabajo con los niños en esta escuela –dice la autora– no era una “fórmula de laboratorio”, sino una “determinación inquebrantable que nace de la confianza de los maestros en los niños y en el camino emprendido” (Ziperovich, 1992:185).

Vale la pena pensar que en paralelo a experiencias como esta, se extendía un discurso escolar que adoptó nociones provenientes de la medicina y la biología. En ellos, la escuela era pensada predomi-



nantemente como el mecanismo principal para esa finalidad; debía corregir hábitos e imponer modos de vida a través de dispositivos de “ortopedia” pedagógica, homogeneizar a una masa de población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea y “argentinar” en torno a una idea de nacionalidad al conjunto de personas que provenían de orígenes, experiencias y tradiciones sumamente diversas. La escuela cumplía entonces estas tareas, volviéndose –a la vez– inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad. En ese contexto la posición de una escuela de puertas abiertas, sin rigidez en la organización escolar y que se proponía atender a aquellos a los que la escuela no parecía haber tomado como sujeto preferente, conformaba una alternativa frente a ese pensamiento educacional dominante.

Otro trabajo muy interesante para integrar a este análisis es el inicio de la Escuela Normal Popular de Rafaela en 1915. Resulta muy relevante señalar aquí como en este contexto significativo³⁹ educación popular que surge en nuestro territorio de la concepción sarmientina, va siendo articulado con otros elementos, otras urgencias y problemas de la época, a nuevos emergentes propios de sectores no cubiertos por la escolaridad hasta ese momento. En este sentido, es necesario pensar que desde los inicios del siglo XX, el sistema educativo argentino atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades. En ellos puede encontrarse desde la apertura de otras fuentes de conocimiento e ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnaban por volverse hegemónicas en el período.

Los años ‘20 estuvieron marcados por la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y tensiones que generaba la crisis social –que terminará estallando en el ‘29– y el problema de la inclusión educativa

a un sistema educativo que había consolidado ya su estructura organizativa y de funcionamiento. En las primeras décadas del siglo se hace evidente la debilidad del sistema institucional para incluir al conjunto de la sociedad; a partir de allí, se irán ensayando nuevas formas de articulación entre sociedad y estado. En el período de entreguerras, el perímetro del Estado era algo ya establecido, fuera de discusión en sus notas constitutivas. El volumen de lo social y la democratización de sus modos de organización, en cambio, eran aún objeto de pensamiento y de acción político-educativa.

Los elementos antes mencionados generaron las condiciones de posibilidad para el despliegue de alternativas y concepciones renovadoras como las desarrolladas por Haydée Maciel junto con otros educadores contemporáneos: las insuficiencias que mostraban las instituciones generadas en el siglo anterior y la crisis social que se hacía evidente en amplios sectores urbanos, en particular en niños y jóvenes desvalidos. En segundo lugar, el apoyo en la ciencia positivista y en las explicaciones y recomendaciones que generaba la biología y la higiene como paradigma conceptual de la época. Como tercer componente, el cuestionamiento a las perspectivas desarrolladas hacia la mujer, fundamentalmente la separación en escuelas para hombres y mujeres, su persistente propuesta de la coeducación y un lugar más jerarquizado para las mujeres.

“MAESTROS HARTOS DE RUTINAS, ESTUDIOSOS Y EMPRENDEDORES”⁴⁰.

La década abierta en 1920 fue sumamente rica en lo que respecta a procesos y problemas de singular relevancia y es además una década prolífica en lo que a debates y generación de nuevas propuestas se refiere. Las intervenciones de estos educadores, aún con matices,



marcaban la necesidad de renovación de la división disciplinar del conocimiento, que había sido producto de las perspectivas enciclopédicas y positivistas. El clima social del la post-guerra ponía en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo decimonónico y propiciaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la sensibilidad, más allá de pensamiento racional. La crisis del momento fue interpretada como una crisis espiritual. Ello configuró un marco importante para el surgimiento del espiritualismo, una vinculación mayor de conocimiento con sus razones social y contextual, que incluyó desde la revisión de la pedagogía tradicional hasta las experiencias conservadoras y eclesiales de los años '30.

La docencia se vio interpelada por este clima cultural y por el florecimiento del espiritualismo que –a través de distintas expresiones– iban a indagar la tarea pedagógica con nuevos sentidos. Asimismo, la crisis social, la pobreza de sectores urbanos y rurales, los procesos de migración interna y lo inconcluso de algunas promesas del desarrollo educativo del siglo XIX, contribuyeron a la erosión del sujeto liberal.⁴¹ En palabras de Funes “La Primera Guerra Mundial limó todas la mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia” (Funes, 2006:13).

En esos años se desarrolló el trabajo de Dolores Dabat llenando de nuevos contenidos el concepto de educación popular, por ejemplo, ligado a la noción de libertad en relación con la enseñanza. Asimismo, su tarea encerraba la concepción de la escuela como un lugar feliz; para ello se pensaban otras formas de desarrollo de la disciplina escolar, lo que denunciaba aún sin proponérselo, que el sistema escolar se basaba en una disciplina coercitiva que aseguraba la pasividad del niño, en un movimiento anti-natural. Al igual que Ernesto Nelson, con quien compartían concepciones educacionales, recibía la influencia del pensamiento de John Dewey, sosteniendo que un rol sustantivo del trabajo docente era generar entornos apropiados para el aprendizaje. También influida por las concepciones de Dewey sobre las “ocupaciones” puede haber estado su fuerte énfasis en el desarrollo de la enseñanza de la educación física y la estética, equivalente a las actividades productivas del hombre, que determinaban la organización social y cultural. Estos educadores concebían las “ocupaciones” como actividades que deberían ser altamente instructivas en su ejecución y portadores de la cantidad suficiente y pertinente de información demandada por la vida moderna. Su plan se encuadraba en el activismo pedagógico, por entonces puntal de la renovación escolar. En 1930 Dolores Dabat publicó su obra: “La instrucción primaria en Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes”, ensayo donde señaló la problemática pedagógica y educacional del momento.

Un aspecto que prevalecía era la renovación pedagógica entendida como el modo de combatir la artificiosidad de la pedagogía normalista. El naturalismo dio, al menos inicialmente, gran valor a los principios de espontaneidad y libertad natural como principios de la acción educativa. Conceptos polisémicos si los hay, espontaneidad y libertad fueron términos queridos por el escolanovismo que los configuró como emblemas de lo nuevo, de lo utópico, de lo que, por vuelta a un pasado más natural, construiría un futuro más armonioso o más justo (Dussel y Stagno, 2004). En la conceptualización escolanovista está la idea de que la conducta debe regularse exteriormente pero siguiendo las orientaciones “naturales” de la libertad humana. Lejos de la “artificiosidad normalista, proponen desplegar los sentimientos naturales. La disciplina escolar empieza a encuadrarse en el terreno de la educación moral y política más claramente, con un objetivo central: la auto-regulación de los individuos.

Un aspecto a enfatizar es que las experiencias renovadoras en el territorio santafesino no se restringieron al escenario urbano sino que alcanzaron experiencias en el ámbito rural. En este sentido, retomamos el planteo de Rosa Ziperovich, por ejemplo, sobre el

“...Y CUANDO LA MAESTRA AYUDA A SEMBRAR Y A RECOGER, CUANDO AYUDA A ESTUDIAR, Y A COMPRENDER, CUANDO ACOMPAÑA A CANTAR, A JUGAR Y A REÍR, SIEMPRE Y SIEMPRE, ESAS MAESTRAS Y ESOS NIÑOS ESTÁN HABLANDO UN LENGUAJE DE SERENIDAD Y DE GRACIA...”



trabajo en la escuela rural del maestro Álvarez: “Como primera tarea se limpió de yuyos y malezas el predio –eso era lo que los chicos sabían hacer– así se consiguió el espacio necesario para jugar (...). Este gran conocedor de los niños sabía que ofreciendo la oportunidad de hacer cosas en las que los chicos eran expertos, se sentirían valorizados y la utilización del fruto de ese esfuerzo para cosas agradables conquistaría voluntades, aflojarían tensiones y

se superarían problemas disciplinarios frecuentes en algunas escuelas” (Ziperovich, 1992: 201).

LOS LÍMITES ACEPTABLES EN UNA SOCIEDAD CORPORATIVA: LOS AÑOS '30.

También en las primeras décadas del siglo iba desarrollándose un debate explícito con las tendencias libertarias. La traducción que “lo libertario” sufrió en el marco escolar estuvo más asociado a la construcción de un sujeto colectivo, donde la voluntad debía fortalecerse mediante la reflexión. El sujeto educado era, ante todo, un sujeto reflexivo; la moderación, la serenidad y la reflexión sobre las propias acciones eran la base de una voluntad poderosa.

valores positivos en sí mismos”. El “espíritu nuevo” se deslizaría de las vanguardias estéticas a las políticas (Funes, 2006:36). Pero también, como ha afirmado Terán, la designación de “década infame” obnubiló “el dinamismo creativo verificable en el terreno cultural ya que en esos años se despliega una activa vida intelectual plasmada en la conformación de agrupaciones, la realización de congresos y la creación de editoriales” (Terán, 2004:51).

La metáfora de la modernización en general y la civilización en términos educacionales en particular, había sido articulada durante el siglo XIX con el ideario y la tradición republicana, en ese marco la pedagogía organizó su institucionalización. Sin embargo, con los fenómenos emergentes de las primeras décadas del siglo XX hacen evidente que aquella noción de modernización fue articulada con otros componentes: vitalismo, espiritualismo, intuición, sensibilidad, emoción estética. La década de 1920 fue poderosa en la configuración de movimientos de vanguardia estéticas y políticas que pusieron de relieve las discusiones sobre la libertad y el cambio social (Sarlo, 1992). Durante la década del '30, el discurso político hizo pie en una concepción de las sociedades que tendió a desestructurar la noción liberal de la libre asociación de individuos. A diferencia de aquella imagen, el corporativismo planteó un escenario de la sociedad integrada por grandes cuerpos colectivos, en los que los derechos individuales estaban subordinados al destino del colectivo pueblo, o a los intereses de la corporación de pertenencia. Por otra parte, esta etapa se encuentra marcada por una mayor intervención del Estado en las relaciones sociales, como estructurador, organizador, mediador de dichas relaciones.

En ese marco, la experiencia de las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Rosario, ponía en acto estas luchas. Estaba en juego, asimismo, la mirada espiritualista que priorizaba la creatividad y la guía espiritual, buscando jerarquizar la formación de la sensibilidad como parte de una disputa hegemónica contra la rigidez metodológica –articulada con un disciplinamiento social– que también existía. Olga Cossettini afirmaba:

“...Y cuando la maestra ayuda a sembrar y a recoger, cuando ayuda a estudiar, y a comprender, cuando acompaña a cantar, a jugar y a reír, siempre y siempre, esas maestras y esos niños están hablando un lenguaje de serenidad y de gracia, están creando una forma nueva de vida, con tal ritmo de belleza, que no recordamos haber leído en ningún tratado de pedagogía, una descripción que se asemeje a lo que nos es dado ver y sentir frente a las nuestras maestras rodeadas de sus niños.”⁴²

También los educadores, a través de su trabajo cotidiano y sus escritos, se dejaban interpelar y denunciaban la desigualdad y la injusticia y el lugar de los docentes en relación con ello. En ese gesto, había una muestra de que el ideario civilizatorio y su modo de pensar la educación popular había tenido sus límites y que la injusticia parecía ser inherente a la relación social misma, por lo que requería una fuerte intervención humana para ser corregida. Claro está que estas voces que recogemos no fueron las únicas, sino que convivieron con la conservación de las formas de educación y de relación social más tradicionales. Desde posiciones políticas distintas, el problema de la injusticia social se alzaba en voces. Docentes socialistas, comunistas, anarquistas, demócrata-progresistas, radicales, demócrata-cristianos, peronistas, etc., disputaban por ponerle otros sentidos, simbólicos y materiales, a la distribución cultural que la escuela ejercía.

La vinculación entre los pedagogos escolanovistas y las vanguardias estéticas y políticas al inicio del movimiento es un vínculo muy provechoso como analizador de las transformaciones que las instituciones iban desarrollando. El retiro de las concepciones positivistas, el desarrollo de nuevas corrientes psicológicas, el surgi-

Esto condujo a repensar los vínculos entre sociedad y Estado, en una línea donde nociones como república, democracia, revolución, socialismo, corporativismo fueran leídos en otra clave, para hallar nuevos y alternativos principios de legitimidad. El carácter de “civilización” podía ser revisado, incluso invertido. Como afirma Funes “los “años locos” lo eran menos por el fox trot y el “desenfreno” que por la entronización de lo nuevo, como categoría esencial cargada de

miento de nuevas formas de conocer vinculadas a la sensibilidad y la conmoción que significaba la Gran Guerra para la racionalidad moderna y las certezas del siglo XIX produjeron nuevas condiciones de posibilidad para la reflexión pedagógica, recreándose en sus funciones, en los destinatarios para los cuales se pensaba la enseñanza y la resolución de sus problemas en contextos sociales crecientemente complejos. No sin dificultades ni resistencias, tomaba nuevo vuelo, confrontaba con los límites de las primeras experiencias y se recreaba para dar algunos pasos hacia una mayor democratización.

NOTAS.

³⁹ Con el uso de la categoría *significante*, hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que, por ello, van a tender a ser *significantes tendencialmente vacíos* -nunca totalmente vacíos- por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones y, por eso, son un potente motivo de disputa (Laclau, 1996).

⁴⁰ La frase pertenece a Rosa Ziperovich (1992:219).

⁴¹ Como destaca esa autora la revolución, el socialismo, el comunismo, el antiimperialismo, el corporativismo, la democracia y la modernidad fueron tópicos que recorrieron la reflexión de los actores que se ubicaron desde el campo de la cultura y la sociedad. Pero, especialmente, recayó sobre ellos la tarea de pensar y crear interpretaciones y lecturas en torno a la Nación, entidad de sentido conformada desde múltiples visiones y ambivalentes significados al calor de una discusión que atravesaba tanto el plano filosófico-cultural como el político.

⁴² Olga Cossettini "El niño y la Expresión", 1940. pg27.

BIBLIOGRAFÍA.

Bianco Augusto, (1996) *La escuela Cossettini. Cuna de Democracia*, Colección *Historias de Vida 1*, Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

Caballero Zulma (2005) *Maestras en Rosario. Género y olvido*, Colección *Historias de Vida 7*, Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

Caruso, Marcelo, (2001) "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva", en: Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. y L. Stagno, (2004) "Ni cárcel ni cuartel". *Debates sobre disciplina y gobierno en el escolanovismo argentino a través de la revista "La Obra" (1920 - 1940)*, presentado en las XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Buenos Aires, 10-13 de noviembre de 2004.

Funes Patricia (2006), *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires: Prometeo.

Laclau, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel.

Sanjurjo L. y Molino A. M. (1997) *Rosa Ziperovich. Una vida para la vida*, Colección *Historias de Vida 2*, Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

Sarlo, Beatriz (2007), *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Ziperovich, Rosa W. de (1992) "Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930", en: *Escuela, democracia y orden [1916-1943]*. Buenos Aires: Galerna.

Terán Oscar, (2004) *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*, Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.



Entrevista

JOSÉ MARÍA TESSA*

En el presente artículo transcribimos fragmentos de una entrevista que realizara el Equipo Editorial de Nuestra Idea al dirigente gremial José María Tessa, en el mes de noviembre del año 2012.

* José María Tessa, militante ejemplar, dirigente reconocido y protagonista activo en el proceso de constitución de nuestra Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE). Secretario General de AMSAFE en los períodos 1995-1998; 1998-2001; 2001-2004; 2004-2007; Secretario de Acción social de CTERA 2001-2004 y Secretario Gremial de la CTERA 2004-2007.

NUEVAS HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN Y DESAFÍOS

En principio quiero manifestar que nunca ha sido conveniente llevar adelante planes de lucha de manera aislada o, mejor dicho, es mucho más difícil obtener buenos resultados cuando las peleas son aisladas. En realidad, tiene que haber una interacción dialéctica entre lo que es la pelea nacional y las peleas locales o provinciales. La CTERA es fuerte cuando pelean los sindicatos y los sindicatos se afianzan cuando la CTERA está fuerte. Por eso es tan importante que la AMSAFE haya resuelto reincorporarse a la CTERA luego de haberse retirado en los años '80.

La fortaleza de los sindicatos docentes que articulan las luchas nacionales y las provinciales se ve hoy más que nunca porque tenemos la Ley de paritaria nacional y la Ley de paritaria provincial, lo que significa un claro avance para el conjunto de los trabajadores. En mi caso particular, cuando era secretario gremial de la CTERA, tuve la gran posibilidad de participar en todo el proceso de discusión y debate sobre la Ley de paritarias y estoy muy satisfecho con lo que se ha logrado. Al respecto debo decir que, en realidad, la paritaria que hoy disfrutamos como un logro de la lucha sostenida por el sindicato se define a partir de un decreto que se establece para la reglamentación del Artículo 10 de otro logro sindical, que fue la "Ley de financiamiento". En esta reglamentación se establece una comisión para definir algunas cuestiones específicas como salario mínimo. Pero lo importante de esto es que si bien se empieza con esa discusión salarial, al concebirse este espacio como "instancia paritaria", se da la posibilidad de ir incorporando otros aspectos claves como son la carrera docente, los deberes y derechos de los trabajadores de la educación, y las cuestiones vinculadas con el contrato de trabajo, la formación y el perfeccionamiento docente.

Contar con una Confederación como la CTERA ha sido realmente muy importante, porque esta organización nos permitió sostener esa "doble pelea" de la que siempre hablamos. Esa pelea que articula la necesidad de frenar el ajuste en educación y avanzar hacia la ampliación de derechos sindicales, con la batalla cultural por romper con las perspectivas del individualismo propio del modelo neoliberal que se instaló en las escuelas con total crudeza durante los años 90.



EL PAPEL DEL SINDICATO DOCENTE EN LOS AÑOS '90 Y EN LA ACTUALIDAD

El período de los años '90 fue muy duro, mucho más duro que el 2002-2003, que también fue terrible. Para graficar la situación de desesperación por la que atravesaban los compañeros de entonces, simplemente voy a dar un dato estadístico: antes del ajuste, el sindicato venía creciendo a razón de mil afiliados por año, pero en los años '90 se equipararon las afiliaciones con las

desafiliaciones. ¿Por qué sucedía esto? Porque la gente necesitaba hasta esos "4 pesos" que se pagaban al sindicato. Fíjense ustedes a lo que habíamos llegado.

Entonces, ¿cuál era la sensación en los '90? La sensación era la de estar permanentemente acechados, en constante estado de alerta, porque no se sabía dónde "te iban a pegar el palo". Un día te levantabas y te enterabas de que había una ley que ajustaba algo más; por ejemplo, la ley de jubilaciones de esos años que era terrible, conocida como de "emergencia jubilatoria"; en uno de sus artículos decía que ante cada docente que se jubilaba, se procedía inmediatamente a levantar el cargo. AMSAFE salió a pelear duramente contra eso y consiguió frenar esta medida y, gracias a esa resistencia organizada, mantuvimos todos los cargos. Otro día te levantabas y te decían que en cada aula tenían que haber 42 chicos. Otro día te levantabas y te encontrabas con que querían sacarte veinte mil horas de tal lugar. Y así seguían ajustando por donde podían.

Esa era la pelea típica de los años 90, una pelea "a la defensiva", que tenía por finalidad sostener lo que se tenía para no retroceder, para que no destruyeran la escuela pública. Una "pelea a la defensiva", una "resistencia sostenida y organizada", es lo que define bien a esta etapa. Luego, el 2002-2003, creo que es la etapa donde se ve claramente cómo los trabajadores pusimos todo. Lo digo en el sentido de que ante la semejante crisis general por la que atravesaba el país, ni siquiera pedíamos aumento de sueldo porque lo primero que queríamos lograr era terminar con el hambre de los alumnos y con la situación de pobreza en la que habíamos caído como consecuencia de las políticas de ajuste más salvajes que habíamos conocido hasta entonces. Nos parecía una cuestión terrible salir a hacer un planteo de mejoramiento de condiciones laborales o de salario, en una situación donde los chicos padecían hambre; los pibes se te quedaban dormidos en las clases debido al hambre. Es-

tamos hablando de "un país que tenía hambre". Es real, no es una simple manera de decir.

Por entonces se multiplicaron los comedores escolares y comunitarios como una forma de paliar la situación y allí también los maestros jugaron un papel fundamental. Recuerdo que a veces los chicos se quedaban los fines de semana en la escuela porque no tenían dónde comer cuando llegaba el viernes y tenían que esperar hasta el lunes. Así es que se pensó seriamente en la posibilidad de generar mecanismos para darles de comer el sábado y el domingo... Fíjense ustedes lo terrible de la situación y el papel importantísimo que jugó la escuela por entonces, mientras el Estado se desdibujaba.

En el año 2004 empieza una tarea diferente. Ahí es donde nosotros pudimos plantear una discusión muy fuerte y sostenida y, a principios de ese año, ya sacamos un aumento interesante en la provincia de Santa Fe. La pelea de esa etapa la planteamos de manera muy particular porque en realidad lo que priorizamos en ese momento fue "el bolsillo" de los compañeros. En esa primera fase de la recomposición salarial nos propusimos recomponer el poder adquisitivo de los compañeros que estaban muy mal económicamente y, una vez producidos los primeros avances en este sentido, inmediatamente nos planteamos el blanqueo salarial de todo eso. Por entonces, nosotros lo planteamos en la discusión, y lo dejamos explícitamente aclarado en el acta de la negociación colectiva, en la que tuvo una participación muy importante "Chini" Methyaz. Recuerdo que aquella fue una extensa reunión que duró entre 18 a 20 hs., donde se dio una fuerte discusión con el gobierno. Allí fue que firmamos junto con el gobierno un artículo que decía que se empezaba a discutir el tema de los blanqueos y el tema del haber jubilatorio. Así se pudo ir avanzando en un conflicto donde teníamos mejores condiciones a favor y porque además ya estaba rubricada en el acta la obligación del Estado para garantizar estas cuestiones básicas. Esto permitió que logr-



ramos una nueva ley de jubilación que todavía hoy está vigente y que es muy buena ya que define el 82% móvil con 30 años de servicio y establece los 57 años de edad para la jubilación. Una ley a la que seguramente habrá que hacerle modificaciones, mejorarla y demás, pero que de por sí ya es una buena ley y más aún comparándola con otras situaciones provinciales.

La discusión por el tema del “blanqueo” también fue dura porque en el medio del conflicto nos impusieron la conciliación obligatoria. Recuerdo que a esa conciliación obligatoria la rechazamos y el Gobierno amenazaba con quitarnos la personería jurídica. Realmente se puso tensa la situación; sin embargo, nos pudimos sobreponer y hoy tenemos todo nuestro sueldo se compone por cifras remunerativas y bonificables.

La diferencia clara entre las dos etapas es que pasamos de una pelea “a la defensiva” a la pelea “por la ofensiva”, de ampliación de derechos. Una cosa es pelear para que no te quiten, y otra cosa es pelear para que te agreguen. Si vos peleas para que te agreguen, tiene un contenido, y si vos peleas para que no te quiten, tiene otro contenido.

En ese punto de inflexión y en ese cambio de época en la lucha docente hubo una conquista importantísima de nuestro sindicato, que consistió en “sacar el presentismo”. Esa medida coercitiva nos limitaba en la capacidad de lucha por eso peleamos duramente para poder desterrarla. Igualmente, mientras tuvo vigencia nos la ingeniamos para dar batalla y reinventamos distintas medidas como la desobligación, por ejemplo. Esa era una manera de realizar acciones para visibilizar y socializar el conflicto docente y mantener a toda la sociedad en conocimiento de la situación. La movilización fue la principal estrategia que utilizamos por entonces y fue así que pudimos parar el ajuste en Santa Fe para avanzar en las principales conquistas de nuestro gremio.

LOS PRINCIPALES VALORES DE LA AMSAFE

La AMSAFE tiene muchos aspectos a valorar. Uno de los principales es su democracia interna. En AMSAFE se puede presentar a elección cualquiera que junte avales en un total del 1% de los afiliados. Nunca se impugnó ninguna lista, todo el mundo que se quiso presentar se presentó. Después vienen las discusiones internas, y eso es bueno que suceda. Además, hay un alto grado de discusión alrededor de las medidas que se van a tomar, esto también tiene mucha importancia. La discusión por los temas más importantes del sindicato se lleva a la escuela, a las bases, para que todos nuestros compañeros tengan la oportunidad de expresar sus ideas. Esto es importante porque cuando se convoca a una movilización, y el tema se discutió y votó en toda la provincia, en general sale bien. AMSAFE no es un sindicato donde las decisiones las toman unos pocos; hoy hay más de 40.000 afiliados que participan permanentemente, que toman sus decisiones de manera colectiva y esto no es poca cosa.

Otro aspecto muy valorable de la AMSAFE es el pluralismo ideológico. En nuestra organización sindical hay compañeros y compañeras que provienen de diversas vertientes políticas e ideológicas. Nada ni nadie impide u obstaculiza esta coexistencia plural de ideas. En toda nuestra historia hemos tenido y tenemos diferencias internas, pero, en general, las discusiones se han sintetizado bien y siempre a favor de los intereses de los trabajadores de la educación. En términos electorales podemos decir que este gremio estuvo “partido por la mitad”, pero políticamente siempre



estuvo unido por los intereses de los trabajadores. En el año '98 nuestra lista gana por dos votos, y sin embargo se mantuvo la unidad del sindicato; no solo por influencia o por la capacidad de la dirección, sino por definición de todos los docentes de la provincia. No se rompió el proceso, estuvimos a un paso de que se rompiera, en esas condiciones de tal paridad, la tentación de romper estaba ahí, pero sin embargo supimos mantenernos unidos con la mejor claridad para seguir peleando juntos por los derechos sindicales.

Otra particularidad de AMSAFE es el alto nivel de honestidad de sus dirigentes. Todas las conducciones han sido intachables desde el punto de vista económico y en el manejo de los fondos de los afiliados. Hay que valorar el nivel de austeridad que han tenido y tienen los dirigentes de AMSAFE. Y esto vale para todas las tendencias internas. Es muy importante tener en cuenta también la amplitud territorial. AMSAFE tiene delegados en cada una de sus seccionales, en cada uno de los pueblos, y esto también es un trabajo meritorio; eso no sale de la nada, sino que es el producto de mucho trabajo. No teníamos esa cantidad de delegados hace quince años atrás, se fue construyendo lenta y sistemáticamente, atendiendo a la gente, preocupándose por ellos.

Creo que AMSAFE es un sindicato potente, un sindicato con mucho prestigio social, yo siempre lo digo: “Nosotros ganamos porque somos acompañados por la comunidad, por la gente y por el pueblo”. Creo que la relación del gremio con la comunidad es un factor importantísimo y esto fue una política constante de “la Celeste”. Cuando la Celeste gana por primera vez en Santa Fe, lo primero que hicimos fue empezar a entablar relaciones institucionales con todas las organizaciones progresistas de la sociedad, con los movimientos de DDHH, con las agrupaciones ambientalistas, las organizaciones sociales populares.

Democracia sindical, unidad, honestidad, pluralidad,... bueno, esto es AMSAFE.

*Muchas gracias José.
Nos diste una clase particular...*

NOTAS.

⁴³ José María Tessa, militante ejemplar, dirigente reconocido y protagonista activo en el proceso de constitución de nuestra Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE). Secretario General de AMSAFE en los períodos 1995-1998; 1998-2001; 2001-2004; 2004-2007; Secretario de Acción social de CTERA 2001-2004 y Secretario Gremial de la CTERA 2004-2007.

INSTITUTO ROSITA ZIPEROVICH*

** La presente reseña fue elaborada por el Equipo Editorial de Nuestra Idea, a partir de la entrevista realizada al dirigente gremial José María Tessa, en el mes de noviembre de 2012.*

“A partir del momento que me inicié como maestra me preocupé por unir lo profesional con la lucha sindical”

Rosita Ziperovich

Históricamente, desde nuestra organización sindical sostenemos una praxis que, dialécticamente, conjuga la lucha por los derechos sindicales, las reivindicaciones salariales y la batalla por el conocimiento. Defender nuestro derecho a la formación permanente y en ejercicio, para debatir temas relacionados con las diferentes dimensiones inherentes al complejo campo educativo y proponer instancias de reflexión y producción pedagógica para fortalecer nuestro pensamiento crítico y alternativo, fue uno de legados que, sin dudas, nos dejó Rosa Ziperovich, maestra militante de reconocida trayectoria y primera Secretaria de Cultura Provincial por la agrupación Trabajadores de la Educación, quien nos enseñó que no se podía separar lo pedagógico de lo gremial y que, claramente, ha marcado nuestro camino de compromiso con la educación pública, popular y democrática, lo que implica una profunda responsabilidad con la sociedad toda.

La idea de crear un instituto de formación pedagógica y sindical fue una de las banderas sostenidas por la agrupación Trabajadores de la Educación, durante la campaña electoral del año 1995. Idea que pudo ser plasmada ese mismo año, cuando la lista mencionada asume por primera vez la conducción provincial de nuestro gremio.

No hubo dudas acerca del nombre que llevaría este nuevo espacio: Instituto de Formación Pedagógica y Sindical “Rosita Ziperovich” (IRZ), en homenaje y reconocimiento hacia la ejemplar secretaria de cultura, quien ya estaba muy enferma en el momento en que la nueva Comisión Directiva asume su mandato. Así, con la dirección de José Tessa y gracias al denodado trabajo de las compañeras Delia Nardín, Ana Lorenzo y María Elena Miloslavich y la valiosa colaboración de reconocidos docentes, pedagogos e investigadores del ámbito educativo nacional y provincial, el instituto se convierte, rápidamente, en referente de la formación político-pedagógica y de la investigación educativa en todo el territorio de nuestra provincia.

Es en el marco de las acciones generales llevadas a cabo por la AMSAFE en defensa de la escuela pública y de los derechos



de las y los trabajadores de la educación que “El Rosita Ziperovich”, espacio coordinado por la Secretaría de Cultura de nuestra organización sindical, se propone fundamentalmente desplegar una serie de actividades y proyectos de formación sindical, pedagógica e investigación educativa que fomentan la construcción colectiva de conocimiento, entendido como herramienta principal para intervención de la realidad.

Así, en este escenario, el IRZ intenta generar un ámbito cualitativamente diferente que articula la experiencia educativa con la reflexión acerca de las diversas problemáticas que emergen en el campo pedagógico, a fin de poner en tensión los encuadres conceptuales y las prácticas docentes y de problematizar, desnaturalizar y transformar la realidad cotidiana escolar, garantizando el pleno goce de los derechos que dignifican el trabajo docente.

La organización de cursos, congresos, talleres, debates, charlas; la constitución de grupos de trabajo y de investigación; el lanzamiento de una editorial propia, entre otras acciones, son algunos ejemplos de las vastas propuestas pedagógicas que, a lo largo de todos estos años, fueron delineadas en el IRZ, a partir de la convicción de que la formación de las y los docentes santafesinos constituye una herramienta fundamental para la toma de conciencia acerca de la necesidad de continuar y profundizar la batalla por el conocimiento.

