

Entre conversaciones sobre el trabajo de educar

Entre conversações sobre o trabalho de educar

In Between conversations about the work of educating

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
5 de noviembre de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
17 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
2 de abril de 2019

Vanesa Partepilo

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba / Argentina
vpartepilo22@gmail.com

Laura Caciorgna

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Córdoba / Argentina
lauracaciorgna@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos comunicar una experiencia de conversaciones entre educadoras de la Modalidad de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Córdoba Capital. Durante 2014 y parte de 2015, un sábado al mes, de 9 a 13 hs, un grupo de docentes se reunieron en las instalaciones del sindicato docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba y, luego, en la Facultad de Filosofía y Humanidades, para conversar. En esas conversaciones se pensaba y reflexionaba sobre el propio quehacer educativo, que fueron grabadas en archivos de audio. Esos audios fueron luego transcritos. Se trató de un dispositivo de circulación y trabajo con la palabra en el que se fue consolidando la apuesta por un tipo de enunciación y circulación de los saberes pedagógicos de los docentes que pudiera dar voz y autoría a *praxis* que no siempre encuentran las condiciones y disponibilidades para hacerse públicas. En los párrafos que siguen, nos interesa contextualizar institucionalmente esta experiencia y explicar las demandas iniciales, las instituciones involucradas y los actores, como así también, los supuestos y decisiones teóricas y metodológicas que al asumirse dieron forma al dispositivo de conversación que aquí presentamos.

Palabras claves: dispositivo, conversación, formación docente, educación de jóvenes y adultos, escuela secundaria.

Resumo

Neste artigo nos propomos a comunicar uma experiência de conversações entre educadores da Modalidade Jovens e Adultos da cidade

Referencia para citar este artículo: Partepilo, V. y Caciorgna, L. (2019). Entre conversaciones sobre el trabajo de educar. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (2), 63-83.

de Córdoba Capital. Durante 2014 e parte de 2015, um grupo de docentes reuniu-se nas instalações da União dos Professores da Província de Córdoba e, depois, na Faculdade de Filosofia e Humanidades, para conversar um sábado por mês, das 9h às 13h. Nestas conversas, as pessoas refletiam sobre seu próprio trabalho educacional, que foram gravadas em áudios. Estes áudios foram, posteriormente, transcritos. Se tratou, portanto, de um dispositivo de circulação e trabalho com a palavra, em que se foi consolidando o compromisso com um tipo de enunciação e circulação dos saberes pedagógicos dos docentes, que puderam dar voz e autoria à praxis, que nem sempre encontram condições e disponibilidade para se fazerem públicas. Nos parágrafos seguintes, nos interessa contextualizar institucionalmente esta experiência e explicar as demandas iniciais, as instituições envolvidas e os atores, bem como, os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos que deram forma ao dispositivo de conversação aqui apresentado.

Palavras-chave: dispositivo, conversação, formação de professores, educação de jovens e adultos, escola secundária.

Abstract

In this work we propose to communicate a conversational experience between educators of the Modality of Adult Education in the city of Cordoba. Through 2014 and part of 2015, one Saturday per month, from 9 am. to 1 pm., a group of teachers gathered to talk in the facilities of the teachers' union, "Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba", and then in the Faculty of Philosophy and Humanities. In these conversations, people discussed and reflected on their own educational work. This conversations were audio recorded and later transcribed. This was a strategy of circulation and of working with word in which it consolidated the commitment to a type of enunciation and circulation of pedagogical knowledge of teachers, that could give voice and authorship of praxis that do not always find the conditions and opportunity to be made public. In the paragraphs that follow, we are interested in institutionally contextualizing this experience and explaining the initial demands, the actors involved, as well as the theoretical and methodological assumptions and decisions that, when incorporated, shaped the conversation strategy presented here.

Keywords: strategy conversation, teacher training, adult education, secondary school.

INTRODUCCIÓN, O PALABRAS QUE NECESITABAN CONVERSAR

En este trabajo nos proponemos comunicar una experiencia de conversaciones entre educadoras de la Modalidad de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Córdoba Capital.

Efectivamente, durante 2014 y parte de 2015, un sábado al mes, de



9 a 13 hs, un grupo de docentes se reunieron en las instalaciones del sindicato docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, y luego en la Facultad de Filosofía y Humanidades, para conversar. En esas conversaciones se reflexionaba sobre el propio quehacer educativo. Las mismas fueron grabadas en audios y luego transcritos.

Como protagonistas y como educadoras nos ha interesado pensar sobre nuestras palabras en la forma en que fueron enunciadas inicialmente, palabras gestadas en el diálogo nutrido por la reflexión y caldeado por las emociones, en los silencios involuntarios, en los deslices del pensamiento y, con las interrupciones, en frases inconclusas y desvíos propios de la oralidad.

Se trató de un dispositivo de circulación y de un trabajo con la palabra un tanto arriesgado. A lo largo del proceso se fue consolidando la apuesta por un tipo de enunciación y circulación de los saberes de los docentes que, sin desmerecer las formas legitimadas y dominantes, pudiera dar voz y autoría a *praxis*, que no siempre encuentran las condiciones para hacerse públicas y constituirse en escritura. De hecho las relaciones entre voz, palabra, escritura y autoridad comenzaron a tomar otros sentidos. Con el recurso de la grabación y su posterior transcripción, comenzamos a entender que el volumen de "textos" logrado era el producto de la voz que, pronunciada, armó un gesto escritural (Brailovsky y Menchón, 2014), el que necesitaba ser presentado públicamente.

En este sentido, se fue reconociendo que la producción de saber pedagógico¹ no es patrimonio de algunas instituciones o de algunos actores autorizados -como producto de la distribución de posiciones de saber materializada institucionalmente- sino que forma parte -o debería- del propio quehacer de todo educador. Al respecto, Graciela Messina plantea que concebir el saber pedagógico desde la experiencia implica situar al sujeto en un lugar preeminente:

la pedagogía deja de ser algo que está fuera de los educadores, un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente por los personajes notables; la pedagogía empieza a ser un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo. Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes (s/f).

Fuimos reconociendo, también, que estas conversaciones se constituyeron en verdaderos gestos políticos, hechos con aquellas palabras que en ese espacio, buscaron interrumpir una narración que en otros lugares institucionales ya no nombraban ni decían. Por ello, se trató de un espacio que hizo posible:

hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite encontrar nuestro lugar en los espacios y relaciones educativas, de lo

¹ Cuando nos referimos a saber pedagógico, acordamos con la perspectiva de Graciela Messina quien no homologa saber pedagógico con saber disciplinar.

que permite reconocer el del otro o la otra”, “en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos. Y hacerlo también en lo que nos desestabiliza, en lo que nos desconcierta, en lo que nos duele. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 17).

En ese sentido, se trató de palabras que sirvieron para sostener las apuestas pedagógicas del trabajo cotidiano de educar, en condiciones no siempre favorables. Gesto político también, porque se trató de un lugar para nombrar la experiencia ya realizada, buscando nuevos y diferentes sentidos, así como disputar los existentes, en especial, con aquellos que se resignan a que las cosas son como son.

Las conversaciones fueron creando un espacio cuidado en el que se puso en circulación un saber sobre el sufrimiento y el dolor ante condiciones adversas de los estudiantes, sobre la enseñanza, la evaluación, los límites, la autoridad y el desinterés, etc. De ello tratan los fragmentos que aquí se presentan. Sobre estos tópicos hay profusa literatura académica y científica. Puestos en diálogo con nuestras palabras, sugirieron otras exploraciones, con otras articulaciones analíticas.

En los párrafos que siguen, nos interesa contextualizar institucionalmente esta experiencia y explicar las demandas iniciales, las instituciones y actores involucradas, como también los supuestos y decisiones teóricas y metodológicas que al asumirse dieron forma al dispositivo de conversación que aquí estamos presentando. Si bien no se traen aquí los fragmentos de las conversaciones transcritas, sí detallamos el conjunto de ejes analítico-interpretativos construidos para organizarlas y presentarlas. Finalmente, se realiza un cierre que busca reflexionar sobre el valor pedagógico y político de esta experiencia y sus efectos subjetivos e institucionales.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA: HISTORIA DE ALGUNAS INQUIETUDES Y VARIAS CURIOSIDADES...

La historia de los encuentros de los sábados inicia con la demanda de algunos docentes del Instituto Nuestra Señora del Trabajo, de barrio Villa El Libertador de la Ciudad de Córdoba, para dar continuidad a un proceso de reflexión e investigación sobre sus prácticas educativas iniciado en su escuela, a propósito de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Esta tarea había abierto a una serie de interrogantes e inquietudes sobre algunas incertidumbres y experiencias cotidianas. Poner en palabras los modos de construir vínculos, o las formas de resolución de conflictos, el reconocimiento de la diversidad en la clase, las formas más adecuadas de enseñar a los estudiantes, entre otras cuestiones, desafiaban a preguntarse: ¿cómo intervenir pedagógicamente?, ¿cuáles son las diversas trayectorias de los docentes y cómo se ponen en juego en la experiencia del aula?, ¿cómo planificamos considerando la diversidad de grupos, de estilos de aprendizaje?, ¿cómo afianzar a los grupos considerando las discontinuidades en su

asistencia a clases?, ¿cuáles son las mediaciones en los conflictos escolares y en las dinámicas de las clases?, ¿cuáles son las estrategias del docente para provocar el deseo del saber y construir relaciones con productivas y deseantes?

Es en el seno de un interés por registrar estas preocupaciones, de investigarlas y, a la vez, de sistematizar a través de algún tipo de escritura los saberes construidos colectivamente a lo largo de los años sobre la educación de jóvenes y adultos, que este grupo de docentes demanda al Programa de Consulta Pedagógica del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, dependiente del sindicato docente UEPC, un proceso de acompañamiento institucional.

Cabe señalar que el Programa de Consulta Pedagógica es una línea de trabajo pedagógico desde el sindicato docente, construido como respuesta a la demanda de las escuelas y sus docentes. Desde esta premisa, se busca trabajar a partir de los intereses, necesidades e inquietudes de los actores escolares, lo cual permite generar espacios y tiempos para la reflexión sobre la enseñanza, la educación, los niños, sus aprendizajes, la relación con las familias, entre otras cosas.

Se entiende que las distintas problemáticas y situaciones que preocupan a los docentes necesitan marcos de encuentro y formas de trabajo colectivo que habiliten a la discusión y al análisis sobre las alternativas pedagógicas a sostener para fortalecer la escuela pública. Conforme a esto, el programa asume como propósito poner a disposición de las escuelas y sus docentes un espacio de asesoramiento y acompañamiento sobre temas, problemas y propuestas pedagógicas de carácter institucional y/o áulica.

En diálogo con las docentes, el esquema de trabajo que se propuso fue el de la producción de un espacio/tiempo coordinado por dos profesionales del Programa que les permitiera encontrarse fuera de la escuela, para poder sistematizar, escribir, investigar y conversar sobre las prácticas y desafíos que éstas suponían para el trabajo docente. Al finalizar el primer año, este dispositivo continuó -en el marco de un proyecto de extensión universitaria- en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, dado que las dos coordinadoras son también docentes en esta institución.

A poco de andar, la conversación se instaló como dinámica vertebradora del trabajo, aunque inicialmente se había apuntado a sostener un proyecto de investigación y un trabajo más sostenido de escritura. Se fue reconociendo que “el objeto de investigación” tenía que ver con ellas mismas en su experiencia como educadoras; en este sentido, la apuesta viró hacia la reflexión de la experiencia de enseñar y su lugar en las tramas de relaciones y vínculos institucionales.

La cuestión de la escritura asumió distintos sentidos y funciones a lo largo de todo el proceso; inicialmente, fue una demanda de las docentes con la finalidad de sistematizar y dar a conocer un saber propio, luego se constituyó en un ejercicio voluntario, por momentos individual y, en otros, colectivo. Mientras tanto, la transcripción de los audios comenzó a instalar otras formas de escritura y de registro de la palabra. Pese a lo seductor de la demanda inicial (investigar y escribir bajo las formas convencionales), estos virajes expresan, en cierto modo, tanto las tensiones asumidas entre el primer pedido y lo que se gestó a lo

largo del proceso, como las aperturas a lo no previsto, desde una política de escucha, acompañamiento y trabajo con estas docentes, desde modalidades que incluyeran realmente sus inquietudes, curiosidades y atentas al proceso del grupo.

LAS EDUCADORAS Y SUS DEMANDAS EN UNA TRAMA INSTITUCIONAL DECIDIDA A MIRAR A SUS ESTUDIANTES...

El Instituto Nuestra Señora del Trabajo es una escuela situada en una de las zonas de mayor vulnerabilidad socioeconómica de la Ciudad de Córdoba. El relato colectivo que enhebra su historia permite comprender su creación, en 1995, como respuesta a las necesidades socioeducativas de la población de jóvenes y adultos del lugar, que no contaban con propuestas formativas más acogedoras y más cercanas, geográfica y socialmente, a sus condiciones de existencia.

La escuela recibe diariamente alrededor de 450 alumnos, jóvenes y adultos, en turno mañana, tarde y noche. Su propuesta pedagógico-institucional está conformada por un Ciclo Básico (CB) destinado a jóvenes de 15 a 17 años, los niveles Primario y Secundario para Adultos (con dos orientaciones, seis secciones en dos turnos) y el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 (PIT), implementado desde 2010 en la provincia de Córdoba.

Inspirado en los lineamientos de la educación popular, el Proyecto Educativo Institucional propone un modo de trabajo institucional centrado en los estudiantes, concebidos como sujetos de derecho. Por ello, entiende que los espacios educativos necesitan configurarse como experiencias culturales diversificados, en términos de aperturas y posibilidades. Desde esta propuesta, se vuelve imprescindible atender al sujeto pedagógico en su contexto, para anudar allí estrategias pedagógicas y propuestas didácticas potentes en términos de aprendizaje y anclajes subjetivos.

Estamos ante una institución educativa decidida a mirar a sus estudiantes en tanto sujetos sociales, atravesados por múltiples vulnerabilidades, en quienes el sostén de la escolaridad se constituye en una travesía llena de obstáculos y en la que estas educadoras se arriesgan acompañando y sosteniendo.

Las conversaciones de los sábados pusieron en palabras los dilemas y controversias que suscita una tarea educativa responsable de sus estudiantes e implicada en sus sufrimientos y angustias; desde posiciones que, lejos de situarse fácilmente en la condolencia y lo expectante, buscan poner a prueba los propios saberes que sustentan las prácticas, no solo para abrir huecos y forcejear los límites de lo instituido, sino para custodiar aquellos sentidos más inclusores y más democratizantes. Tarea difícil, a su vez, porque las instituciones albergan en su seno las diferencias y la problemática de la alteridad, pues no siempre y no todos, en posición de educadores, comparten y/o se apropian de aquellos sentidos para responder, acompañar, sostener o apuntalar procesos de escolarización de los estudiantes más desamparados socialmente. Allí también se juegan batallas culturales y políticas acerca de los sentidos de la escuela y del trabajo pedagógico

en contextos críticos. Es allí, en las escuelas, pero también en espacios como los generados por el gremio y por la universidad, donde necesitan tramitarse las diferencias, sin dejar de constituirse entonces en refugio de inquietudes, para traducirlas en respuestas y acciones cuidadosas y atentas hacia los estudiantes.

METODOLOGÍA: APUNTES SOBRE CÓMO SE PUSO A ANDAR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE...

Una primera cuestión que nos interesa señalar refiere al carácter co-construido del dispositivo de conversación que finalmente se utilizó. Su configuración no dependió exclusivamente del conjunto de decisiones de quienes coordinaban el proceso sino de un proceso de negociación y acuerdos entre todas las partes involucradas.

La palabra "dispositivo" nos remite a pensar en cuestiones de artificios, engranajes, mecanismos, herramientas, elementos de un aparato, fuerzas, acciones, atracciones, etc. Esta representación general, que nos lleva a definir un dispositivo como "medio para" arreglar, producir, ordenar, controlar, etc. no nos resulta indiferente a pesar de que no se ha montado ni desplegado el uso de una aparatología mecánica específica. La relación entre medios/condiciones y objetivos/propósitos es central en cualquier definición del término. Pero brevemente, es necesario precisar un poco más el concepto.

La conocida idea foucaultiana recupera estos sentidos y puede ayudarnos a pensar por dónde orientar este ejercicio inicial de objetivación. Según sostiene Giorgio Agambem (2011), para Foucault un dispositivo siempre está orientado a desplegar una serie de estrategias en la que las relaciones de poder van de la mano de los procesos de subjetivación, y refiere a un conjunto o red muy heterogénea de elementos que abarcarían a discursos diversos (morales, científicos, filantrópicos, etc), pero también a elementos no lingüísticos, a reglas, medidas, instituciones, tecnologías de poder, a un modo particular de entender, relacionar y dar sentido al tiempo, etc.

Aunque sin pretensión de agotar su exhaustividad, nos interesa enunciar algunos aspectos fundamentales del dispositivo co-construido que dan cuenta de la singularidad de la experiencia desplegada:

a.- Función estratégica del dispositivo.

Se configuró a partir de la escucha pedagógica que se sostuvo en el tiempo de las conversaciones y del juego de negociaciones con las docentes, que en el proceso dieron lugar a productos y efectos concretos. En esta escucha se puso especial énfasis en la reflexión sobre las prácticas como parte del sentido estructurante de los encuentros, procurando que estas puedan "aparecer/hacerse presentes" por medio de su enunciación, caracterización, problematización, etc. La preocupación por el tiempo disponible de las docentes (solo un sábado al mes) promovió un sentido económico que buscó optimizar el valor del tiempo real y de las palabras, valoradas como actos orientados a producir un discurso pedagógico específico.

b.- Las relaciones y responsabilidades asumidas en el dispositivo.

Se estructuró sobre el supuesto de un diálogo de saberes diferentes que en el encuentro pueden problematizarse y enriquecerse mutuamente. Esto implicó el despliegue de preguntas, la búsqueda de recursos teóricos, la disposición de tiempos amplios para transcribir los diálogos, el análisis de los recursos institucionales (espacios virtuales y de publicación) que se podían poner al alcance, así como el despliegue de un conjunto de disposiciones orientadas a cuidar metodológicamente la escucha, la circulación de la palabra, la elaboración de preguntas, el tono de las intervenciones, etc. En este vínculo, la asimetría estuvo construida en base a las diferentes responsabilidades institucionales de cada una. Se advierte así que el grupo siempre se encontró con la “*habilitación*” necesaria para tomar las decisiones referentes al proceso de trabajo (Greco y Nicastro, 2009). Cabe mencionar que el rol asumido con el trabajo de grabación y transcripción definido durante los dos primeros encuentros. La significatividad de las experiencias compartidas y la riqueza de las apreciaciones e ideas que promovía la conversación nos invitaron a mantener esta opción hasta el final. La transcripción permitió al grupo de docentes encontrarse con un registro particular de su práctica que, con el correr del tiempo, posibilitaría el distanciamiento necesario para interrogarlas y analizarlas con diversos aportes bibliográficos.

c.- Los discursos disciplinares como criterios teóricos y metodológicos del dispositivo

Consideramos que fueron tres los campos disciplinares que contribuyeron a las decisiones para sostener el encuadre de trabajo.

Los aportes de la investigación narrativa de las prácticas docentes fueron fundamentalmente de Contreras y Pérez Lara (2010), Larrosa (2009), Larrosa y Skliar (2011). Sostuvimos junto a estos autores que se trataba de producir y objetivar saberes pedagógicos a partir del relato de las experiencias propias en el ejercicio de la docencia. Por tal motivo, procuramos que las conversaciones, además de dar lugar a narrativas exhaustivas de situaciones vividas como “acontecimientos”, permitían recuperar algunos sentidos desplegados por ellas en esos encuentros con estudiantes y colegas. Pretendimos, a partir de allí, abrir distintas líneas problematizadoras de la experiencia narrada que algunas frases, palabras e incluso emociones desplegadas revelaban como significativas.

En los relatos orales procuramos sostener las siguientes pautas:

1. Contextualización de la escena que se relataba: unidad curricular o espacio institucional en el que se produce, momentos del año, espacios institucionales.
2. Actores involucrados.
3. Secuencia y temporalidad de los acontecimientos.
4. Detalle de los intercambios y acontecimientos que hacen a la situación (conversaciones, decisiones, evaluaciones, hechos más movilizantes, etc.).
5. Características de las propuestas didácticas (cada vez que

se pudieron plantear cuestiones específicas del trabajo de enseñar).

6. Lo que les hace seguir pensando esa situación vivida, aquellos motivos por los cuales deciden contarla.

Estos criterios fueron sostenidos con distintos niveles de precisión, a veces dependiendo de las características de las escenas relatadas y de las lógicas propias de un intercambio espontáneo entre colegas.

Por otro lado, algunos aportes generales del psicoanálisis y del análisis institucional se tuvieron en cuenta para ir construyendo preguntas e interpretaciones sobre el proceso. Además, se sostuvo como decisión la necesidad de instalar preguntas sobre las diferentes motivaciones que las llevaban a hacer y trabajar como lo hacían. Es decir, en el marco del ejercicio de reconstrucción oral de experiencias, la elaboración de algunas preguntas tienen el propósito de enunciar y objetivar saberes prácticos puestos en juego en sus modos de trabajo.

La escucha fue una estrategia clave en el proceso de trabajo, pues se trataba de propiciar la intervención de todas, de reconocer focos de significaciones que permitirían articular sus intervenciones y también de reparar en algunos significantes que posiblemente eran estructurantes de las lógicas asumidas por los lazos sociales que construían.

Desde el campo pedagógico y didáctico, fundamentalmente, se realizaron algunos aportes para orientar las reflexiones y sugerir líneas de interpretación posibles para las escenas que relataban. En el proceso, se compartieron saberes sobre "la educación y sus finalidades", "el ejercicio de la autoridad pedagógica", "la disciplina en la escuela", "la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación", las "estrategias didácticas". También, se reflexionó desde algunos aportes antropológicos y sociológicos, que fueron convocados especialmente para pensar tensiones entre identidades culturales diferentes en los intercambios escolares cotidianos y sobre el sentido de algunas decisiones sobre la selección de contenidos y las modalidades de trabajo en clases.

d.- Las estrategias metodológicas y los recursos del dispositivo.

La conversación fue la opción metodológica privilegiada, en pos de construir narrativas orales sobre el trabajo docente. Al decidir conversar, definimos no hacer cortes espacio-temporales entre la producción de relatos y la elaboración de claves interpretativas. En este sentido, las preguntas e intervenciones diversas suscitadas por un relato fueron potenciando, muchas veces, la calidad de la descripción de las escenas que se estaban enunciando. La escucha metódica tuvo un lugar central en cada encuentro, permitiendo articular, reorientar, profundizar, focalizar distintos planos de la conversación. La grabación y transcripción de los audios fue la estrategia que posibilitó el registro de las experiencias educativas relatadas, dando lugar a la producción de una memoria compleja, hecha no solo de relatos sino también de interpretaciones, preguntas, valoraciones, e incertidumbres varias.

Sostenemos que por este camino también se habilitó la existencia de un archivo singular, con potencial para poner a resguardo de ciertos

olvidos historias significativas que hacen a los procesos de formación que se producen desde las prácticas profesionales.

Otorgar valor a la circulación de la palabra no significó que los encuentros fueran improvisados. Muy por el contrario, sobre cada uno de ellos se generó una planificación anclada en el proceso que el grupo realizaba y en lo que emergía y se producía en cada reunión. Esto se tradujo en una modalidad de trabajo flexible en relación con lo emergente, pero precisa en relación con el proceso en curso. En este sentido, se fueron articulando propuestas de lecturas bibliográficas, producción de textos individuales y colectivos, relectura de las transcripciones de los encuentros anteriores, análisis de cortos audiovisuales.

La dinámica de trabajo así planteada se tradujo en:

- Instancias de planificación y análisis del proceso por parte de las coordinadoras del espacio. En estas reuniones se analizaban aspectos problemáticos del encuentro anterior, se instalaban preguntas, se formulaban algunas conjeturas interpretativas sobre él y sobre el proceso en general que se estaba realizando, a la vez que se planificaban las acciones para el encuentro subsiguiente.
- Tiempos para la transcripción de los audios del encuentro anterior. El texto producido con esa transcripción circulaba entre todas las participantes del espacio -vía correo electrónico-. Este era leído y se le agregaban comentarios al margen orientados a objetivar temáticas y problemáticas, sugerir conceptualizaciones concretas de algún autor/a, proponer algunas reflexiones sobre situaciones relatadas, advertir recurrencias, recuperar ideas pedagógicas potentes que surgieron en la conversación, contribuir a reconocer posiciones políticas y procesos subjetivos de alguna de las integrantes del grupo, etc.
- Momento del encuentro presencial, una vez al mes. La horizontalidad estructuró la experiencia de conversar y la oralidad misma las autorizaciones para hablar y ser escuchadas.

Dice Larrosa (2006):

necesitamos un lenguaje para la conversación (...), para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros, el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. (pp. 40-41).

Se trata de un lenguaje que -fuimos comprendiendo- se gesta en el espacio de lo colectivo y en la producción de lo común, en una temporalidad atenta a los procesos de cada una. Esto es posible cuando lo que se dice y lo que no se dice acoge, ofrece pertenencias posibles o apuestas a futuro, a las incertidumbres, contradicciones y preguntas propias sin desmerecerlas y sin desautorizarlas.

El tiempo fue un factor estructurante del proceso, que se materializó de diversos modos. Podemos decir que hubo un tiempo marco, que ofició como encuadre de la tarea. Fue el tiempo de los días sábados, el de los encuentros cara a cara, donde se desataban las conversaciones

y fluían las palabras. A su vez, el recurso del audio y de la virtualidad habilitaron tiempos no siempre posibles en el trajinar cotidiano de un educador, pero que sostuvieron la dimensión temporal que necesita toda reflexión sobre la propia práctica.

Para nosotras fue una “temporalidad abierta a un por-venir”. Cada encuentro habilitó tiempos muy diferentes. Algunos encuentros fueron tiempos para recibir y hospedar, para seguir estableciendo lazos cuando se producían ausencias temporales, retiros y regresos de una u otras integrantes del equipo. Otros tiempos fueron para construir confianza y confidencialidad, también para procesar experiencias subjetivas muy diversas, vinculadas a vivencias individuales y grupales en el trabajo docente.

ACERCA DE LO QUE SIGNIFICÓ TRANSCRIBIR LAS CONVERSACIONES...

En las conversaciones la palabra sale en su impulso inicial, no hay un pensamiento ordenado, no hay linealidad y secuencia engarzada de los argumentos: hay tumulto, fugacidad, entrevero, desorden, desvíos, vacíos...

Sabíamos que la escritura en su linealidad, muchas veces, traiciona la riqueza de la oralidad, y que no puede expresar las superposiciones, los gestos, el ritmo, los altibajos de la voz, la emocionalidad... Las conversaciones de los sábados, estaban repletas de voces superpuestas, de risas, de pedidos de reiteraciones porque no se escuchaba lo que se estaba diciendo. Todo eso generaba un clima difícil de transmitir en la escritura, y que también funcionaba como un encuadre, como un sostén, para quienes llegaban con las mochilas de los días de clase. En esta forma de escribir intentamos que queden reflejadas algunas de nuestras apuestas, nuestras convicciones, inquietudes e incertezas que nos atraviesan cotidianamente cuando educamos, y que ello permita otros diálogos y conversaciones para quienes nos lean.

Algunos de los relatos e ideas expresados en las conversaciones se presentan como una interpelación sugerente de miradas no tan habituales y de prácticas que perforan algunos límites. Lejos de quedarnos en formulaciones morales sobre lo bueno o lo malo de ciertas decisiones y acciones, los fragmentos merecen ser leídos/escuchados en contexto, es decir, reconociendo la complejidad de situaciones atravesadas por la inmediatez, la incertidumbre y por racionalidades y lógicas con las que no siempre operamos y sabemos cómo actuar. Se trata, en todo caso, de una oportunidad para pensar y para pensarnos en determinados contextos y ante particulares circunstancias.

Estas conversaciones “ponen en palabras” una dimensión a veces poco visible pero sabida y sentida por muchos: la cotidianeidad de la experiencia de enseñar en la escuela. Allí en esas conversaciones se habla sobre ese trabajo, sus alegrías y satisfacciones, así como las incertidumbres y certezas que orientan algunas decisiones.

LA DIMENSIÓN PRODUCTIVA DEL DISPOSITIVO

El despliegue de este dispositivo produjo un trabajo elaborativo que podemos nombrar como sus productos y efectos. Hemos dado a llamar productos a cualquier documento elaborado en el marco de este dispositivo. Son realizaciones concretas que se materializan como escritos y que recuperan los relatos orales y las reflexiones colectivas e individuales. Cabe aclarar que entendemos que las conversaciones, en la medida en que estas dieron lugar a efectos múltiples, también son “actos-productos”² pero damos cuenta de sus marcas a través de lo que hemos dado en llamar efectos no buscados intencionalmente; también podríamos hablar de “subproductos”, en el sentido que da a entender por ellos Antelo (2005).

Con respecto a las producciones escritas, cabe aclarar que fue en el devenir del proceso que nos fuimos encontrando con la posibilidad de valorar el documento de transcripción, como “la escritura” buscada. Durante los primeros tiempos, predominó una visión más escolarizada y academicista de la producción escrita que avanzaba en interpretaciones y reflexiones teóricas sobre los relatos y las conversaciones. La ruptura con esa concepción de la producción académica y de la investigación de la experiencia es algo que fue sucediendo de a poco, y casi al cierre se pudo reconocer la producción de una escritura singular, en sintonía con las necesidades que instalaban problemáticas específicas en cada encuentro. Escribir fue, en este caso, un trabajo orientado a dejar registro de una experiencia de formación compleja que, a la vez que articulaba algunas de sus vivencias significativas, permitía encontrar otras significaciones a las prácticas de educar. Fue una escritura para todas, que alojó multiplicidad de intereses, motivaciones y curiosidades.

Al final del primer año habíamos acumulado más de 300 páginas de conversaciones escritas. En el siguiente año, ya desde el trabajo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, realizamos un trabajo minucioso de lectura y análisis de toda esa escritura. Ello nos permitió organizar las conversaciones a partir de la construcción de distintos ejes interpretativo-analíticos, sobre los que fuimos produciendo sucesivas escrituras.

A continuación, presentamos estos ejes analíticos y el contenido de las conversaciones que incluimos en cada uno de ellos.

Canteras de sentido del trabajo colectivo: Los fragmentos que aquí se presentan fueron grabados a lo largo del primer encuentro que se mantuvo entre las docentes del Instituto Nuestra Señora del Trabajo y las coordinadoras-referentes del Programa de Consulta Pedagógica de UEPC. Este tuvo distintos propósitos: la presentación de todas las participantes, así como reconocer a este espacio en construcción y comenzar a construir el encuadre de trabajo e identificar algunos sentidos que el grupo de docentes otorgaba a un espacio colectivo de reflexión sobre sus propias prácticas. En ciertos momentos, las docentes escribieron textos breves orientados a recuperar las razones personales que las convocaban a demandar y reunirse en un espacio como el que se

² La categoría es propia y procura dar cuenta del habla como un tipo de producción y de su carácter performativo. Seguramente habrá conceptualizaciones en el campo de la lengua y de la filosofía del lenguaje que objetiven este valor de la palabra.

estaba proponiendo. La pregunta “disparadora” de estos escritos fue la siguiente: “¿qué las tiene y las sostiene/sostendría aquí?”.

Luego de elaborar sus textos, la propuesta fue que los leyeran y los comentaran entre todas. El ejercicio de escritura resultó sumamente significativo. La reflexión posterior que se hace sobre ellos contribuye a la comprensión de los procesos institucionales y subjetivos que las involucran y las mantiene en un dispositivo como este. También se objetivan aristas referentes a la importancia del trabajo colectivo como soporte y sentido del trabajo en el aula, y los vínculos construidos sobre preocupaciones pedagógicas e institucionales comunes. Además, el contexto territorial en el que se encuentra la escuela es presentado y profundizado en el marco de la conversación, lo que contribuyó también a comprender sus inquietudes e indagar sobre la historia institucional. Aparece la cuestión del sufrimiento en la escena pedagógica, así como la elección por el ejercicio de la docencia y por esa institución escolar en particular, así como sus apuestas y militancias educativas.

Se trata de un encuentro que inaugura un espacio a construir, pues allí se busca indagar y aproximarse a los deseos y demandas de estas profesoras en pos de producir algo común que permita renovar sentidos y hacer aquello tan pregonado y demandado por el sistema educativo y sus autoridades, tan poco favorecido y tan necesario para el trabajo educativo: reflexionar en forma sistemática sobre la experiencia de enseñar en una institución escolar. Quizás, por eso, una de las docentes habla de vida y de fiesta al pensar en las experiencias antecesoras a estos encuentros, lo que le permitió mantener la sed por más. Es esta “sed por conversar”, por reflexionar acerca del propio trabajo y sus vicisitudes la que gesta una voluntad que se traduce en una práctica: la del diálogo y la conversación. Porque el cotidiano trabajo de enseñar en estas profesoras es manifestado como una experiencia, tal como Larrosa (2006) busca pensar esta categoría en el campo pedagógico: estas docentes buscan habitar un espacio escolar y pararse como docentes tensionando e interpelando los sentidos que ello tiene para ellas, para sus identidades y para su vida. Es porque su trabajo como docentes es una experiencia, que tienen mucho para decir, y necesitan conversar. Escuchemos/leamos la intervención de una de las docentes en estas primeras conversaciones:

V: Hay ideas y principios compartidos que son muy importantes para mí... comparto con el grupo el deseo de saber y el placer en el conocimiento... El compromiso social, yo siento que hay algo que nos atraviesa desde lo ideológico... me parece que la mayoría de nosotros elige trabajar aquí desde una propuesta de trabajo educativa que apunta a la inclusión... a cuestionar y pensar la tarea, en ámbitos socialmente desfavorables... como una apuesta a reducir la brecha de los sectores más vulnerables sabiendo que no es la única vía la educación y la escuela, pero es una... Esto de alivianar cargas y socializar fracasos y éxitos, eso es posible porque no hay egos, porque sino no sería posible. Que uno no tenga vergüenza de decir “mirá la verdad es que no sé”... Eso es posible porque uno tiene la confianza de poder plantear incluso la incertidumbre... Si no hay egos eso también impli-

ca que la tarea no está concebida como algo individual sino que lo que marcha, marcha colectivamente.

Tres relatos sobre el “otro”: a) Sujeto y sufrimiento en la escena pedagógica, b) La escuela como institución de existencia: la novedad instituyente del otro, c) Dos historias de armas... el adentro, el afuera, los bordes de lo escolar. Autoridades y autorizaciones.

En torno a este eje se estructuran tres fragmentos de conversaciones cuyos relatos dan cuenta de algunos acontecimientos conflictivos de la vida institucional. En cada uno se aborda un eje de problematización, pero los tres tienen en común la interpelación al trabajo pedagógico y a las apuestas culturales que realizan docentes y directivos. Los tres relatos dan cuenta del modo como la escuela y sus docentes quedan implicados e interpelados en torno a las vulnerabilidades de las existencias sociales de algunos de sus estudiantes y el modo en cómo se sostiene una forma de cuidado y de trabajo educativo que busca reconocer e instituirlos como sujetos de derecho.

En el primer fragmento, el relato de las profesoras muestra a un sujeto estudiante que se presenta muy diferente y distante de sus docentes respecto a ciertas formas de pararse y significar el mundo. Un otro-estudiante presente en la escena escolar que por momentos genera múltiples incertidumbres y resquebraja las certezas respecto a las intervenciones a producir. En esa línea la propuesta de reinención del vínculo pedagógico y de un trabajo simbólico con ese que se presenta en toda su alteridad parecen ser las puertas o las posibilidades que se reconocen en estos escenarios.

En el segundo fragmento, particularmente, los relatos de las profesoras insisten en su preocupación por las tensiones entre pertenencias e identidades socioculturales y cómo en ellas se va jugando el lugar del educador como referencia del mundo adulto. La conversación ondula entre el reconocimiento de algunos de los sentidos que los y las estudiantes van construyendo en sus vidas y una cierta opacidad en ellas; opacidad que no anula, ni impide pensar el trabajo educativo, que en todo caso, lo vuelve desafiante y un tanto incierto. El juego entre aquello que nos diferencia y distancia y aquello que nos asemeja en tanto sujetos deseantes y con necesidades atraviesa todo el relato y las atraviesa subjetivamente a estas profesoras como educadoras.

El tercer fragmento y como su título lo señala, muestra con crudeza las tensiones e intersecciones entre el adentro escolar, con sus regulaciones, legalidades y modalidades del trabajo educativo que allí se producen, y un afuera, también con sus propias regulaciones y legalidades. “Adentro” y “afuera” son categorías que aparecen en las palabras de las docentes y que ponen de manifiesto una diferencia que, más que producir distancia entre la escuela y su contexto, busca cuidar la especificidad de un espacio educativo. Más que pensar las tensiones entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela, es interesante el modo cómo las reflexiones nos proponen pensar estas tensiones, en términos de aquello que forma parte de la cultura institucional de algunas escuelas ubicadas en contextos vulnerables socialmente.

A diferencia de otras conversaciones, los relatos aquí contenidos son descarnados, por momentos erizan la piel porque conmueven las

vulnerabilidades y es allí donde se reconoce una persistencia por cuidar a los estudiantes sin descuidar ni olvidar el lugar institucional desde el cual se lo hace. Al respecto, un "pedacito" de esta conversación reflexiona sobre lo siguiente:

V: Yo me quedé pensando en lo que traías en la conversación, el dualismo "yo tengo que vivir la vida del otro para poder comprender", que puede ser otra forma de entender esta interpelación también dicotómica de la vivencia del otro que, porque vive en determinadas condiciones no aspira, no vive, no desea. Parece que es una lógica desde donde a veces se está construyendo la crítica: creer que la cultura es algo tan cerrado como para creer que si vos no estás acá, vos no podés dialogar conmigo. Hay ahí un supuesto que se está jugando y que está bueno verlo, porque yo no encuentro que ninguna cultura sea tan cerrada como para no construirse a partir de las miradas de otros sujetos.

L: A mí me pasaba desde Dirección... es como que vos instalás una norma en un contexto en donde, no se si no hay norma, pero las normas son diferentes... Es como un plano de ilegalidad en el modo de resolver situaciones, ilegalidad en relación a cómo nosotros entendemos la legalidad.

V: Si hay algo para ver es que esos distintos sentidos se están jugando en una relación de disputa y que eso está formando parte de la cultura escolar. No de la cultura de los otros y de la nuestra. Sino que hay dos sentidos en disputa que hacen a la cultura institucional y que están luchando en una negociación en donde de lo que se trata es de construir el compartido (...). Yo quería decir algo que tiene que ver con el espejo y con el resto de las situaciones... con el hecho de que las situaciones se adviertan casi siempre a tiempo... con respecto a esta actitud del chico de traerlo a (se nombra a un político de Córdoba) pero también de llevarlo al baño para que vea que no hay espejo, ¿qué significará esto de que no hay espejo? ¿Dónde me miro? ¿A quién miro? Yo pensé que hay algo del orden de la visibilidad, a quien miro o quien me mira. Y yo creo que esta escuela ve y que puede que estas acciones más contundentes de los estudiantes, de mostrar cosas, tengan que ver con un pedido de ver un poquito más... ¿cómo empezamos a ver un poco más detenidamente otras cosas ahí? Me parece que los chicos están pidiendo que vean un poco más minuciosamente esa realidad de violencia que los está desbordando a ellos. Van con el pedido "este es mi desborde cotidiano". Pienso que el espejo puede ser una buena metáfora... Yo creo que sin duda ellos aprenden a resolver los conflictos de otra manera pero quizás están visibilizando delante de ustedes el nivel de violencia con el que conviven y puede que estén pidiendo otro espejo, más espejos.

EL LÍMITE COMO SITUACIÓN DESDE DONDE EL OTRO BUSCA DARSE UN LUGAR INSTITUCIONAL. ELÍAS ESCRIBE ALCOHOLIZADO

La oralidad escriturada que se articula en relación a este eje es un fragmento cuya conversación se inicia a partir de la lectura de fragmentos de textos de Daniel Brailovsky. Dicha selección buscó abordar la dimensión productiva de la palabra y el valor de los relatos orales de las profesoras sobre sus experiencias, así como su escritura. Estas lecturas abren a una discusión grupal sobre el proceso de trabajo que se está configurando en el espacio de los sábados.

Aparece la interrogación por el lugar en el que quedó la pregunta de investigación que las trae a este espacio: ¿Cómo aborda el docente, a través de sus prácticas pedagógicas, la diversidad de las trayectorias escolares de los alumnos en el Instituto Nuestra Sra. del Trabajo? Se conversa sobre esta cuestión y hay acuerdo en que esa pregunta está atravesando las conversaciones a lo largo de cada encuentro.

Las escenas relatadas remiten fundamentalmente a la relación entre consumo de drogas, prácticas de enseñanza y lógicas de intervención desplegadas a modo de acompañamiento de algunos estudiantes. Se reiteran algunos temas, como el de la autoridad pedagógica y la mirada de la institución sobre los estudiantes, y las decisiones claves para sostener o no a los estudiantes en la escuela. Estos tópicos son conversados desde la insistencia en la preocupación por el límite del trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad. Resulta interesante cómo en el relato de una de las docentes se van delineando los límites que tienen las prácticas de cuidado que despliegan los docentes, cuando no existen políticas integrales y sí persisten modos fragmentados de mirar y atender a los sujetos desde el propio Estado.

La inexistencia o insuficiencia de políticas intersectoriales que aborden integralmente algunas situaciones sumamente críticas de los estudiantes, en la escala de la cotidianeidad escolar se transforma (o así parece) en indiferencia estatal y soledad docente. Y es aquí, en estas soledades, ante situaciones complejas y sumamente críticas, donde estas docentes, en forma opaca por momentos, van poniendo en juego saberes y estrategias que se construyen en el ensayo y error, acertando a veces, y otras sintiendo la impotencia en la tramitación de situaciones altamente conflictivas.

Nuevamente aparece aquí la diferencia entre el adentro y el afuera en sus legalidades y modos de tramitación de los conflictos, en especial, la idea de construir y reactualizar con los nuevos estudiantes la legalidad escolar. Leamos/escuchemos al respecto lo que las docentes planteaban:

L: Creo que la escuela hace un esfuerzo para marcar... creo que eso no es de ahora, es algo que se ha construido históricamente en el proceso de la escuela, que se ha institucionalizado y que permanentemente se tiene que reactualizar con los nuevos estudiantes y volver a marcar esta legalidad, pero que está en tensión permanente en lo cotidiano.

V: ¡La lógica del afuera!... como si los límites estuviesen perforados, está rompiéndose ese acuerdo que existía de que la escuela es un lugar diferente, eso es como está siendo golpeado permanentemente...

V: De vuelta el límite como un lugar donde se produce una vuelta de tuerca en algún sentido. A veces queda afuera, a veces el chico entra al aula de manera diferente, entonces la pregunta sería cómo trabajamos en el límite para poder escuchar un poco más, de qué se trata específicamente el pedido que está haciendo este pibe... a veces intuitivamente lo resolvemos re bien y otras veces está buenísimo pensar ¿qué significa esto de tomar la decisión de escribir?... ahí se abren sentidos para la intervención futura que pueden desatar procesos vinculados con el aprendizaje mucho más significativos... a mí me queda esto... que en el límite parece que hay una producción de sentidos sumamente rica y hay que visibilizar...

L: Yo me quedé con la cuestión del límite y... sí, hay una construcción de sentidos en relación al límite y pensaba ¿será porque toda su vida ha sido construida a partir del límite extremo?... solo que creo que acá se construye desde otro lugar o posibilita o quiero creer que posibilita otras cosas...

TENSIONES ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA: EL ABURRIMIENTO EN CLASES Y EL ENIGMA COMO ALTERNATIVA

Las conversaciones articuladas en relación a este eje de análisis atraviesan por distintos temas y lugares: la alusión al cansancio propio de la mitad del año y la necesidad de las vacaciones de julio como reparadoras dio lugar a la posibilidad de una renuncia a algunas horas cátedra por parte de una de las docentes. La posible renuncia, como tema, fue tomando lugar en la conversación y en el relato, el cansancio ante la conflictividad de las dinámicas pedagógicas y didácticas aparece, como una razón importante, entre otras que remiten a procesos de institucionalización del proyecto educativo de la escuela.

Se puso en juego un artículo periodístico, de Guillermo Saccomano, "Son boleta" del diario *Página 12*, del domingo 18 de julio de 2010. Esta nota permitió profundizar respecto de "lo que sienten las docentes" ante el desafío que implica enseñar en esta escuela y también frente a las imposibilidades de algunos estudiantes y su cansancio.

Los focos de la conversación fueron diversos y centralmente didácticos: la evaluación, la construcción de propuestas flexibles, la variabilidad de los proyectos y propuestas en general, los tiempos del aprendizaje, de la enseñanza y los administrativos. En las palabras que conforman este eje de conversaciones, es posible reconocer la preocupación por la transmisión y los aprendizajes de los estudiantes, así como su relación con el saber. Aparecen cuestiones relativas a cómo interesarlos y se instala entonces la pregunta por el deseo del estudiante. Se habla de las razones que tienen los chicos para ir a la escuela y de las disputas que los intereses encontrados generan en torno a la

acreditación. El foco de la conversación vira pues ya no se trata de un sujeto que sufre, atravesado por diversas vulnerabilidades, sino que la discusión se centra en los estudiantes como sujetos de saber, y aparece la pregunta del docente respecto a cómo articular los objetos de conocimiento con sus intereses y preguntas vitales. La responsabilidad ética del trabajo docente convoca a hablar de la función desde nuevos lugares. Una puerta parece abrirse en respecto al trabajo de mediación simbólica que es posible asumir, apostar y defender en la escuela, ante múltiples instancias y situaciones cuyas urgencias no propician tiempos para el trabajo con el sentido.

Aquí recuperamos un pequeño retazo de conversación que refiere a la reflexión sobre el enigma:

S: Estamos trabajando el cuento de terror, pero con un sistema de escuchar, ellos tienen que escuchar un relato y trabajar todas las imágenes sensoriales, las imágenes. A mí me toca trabajar todo lo que es sentidos, percepción, que es lo que estamos viendo ahora, y después ellos tienen que hacer al final, tienen que hacer un trabajo de reconstrucción en donde a través de... tienen que grabarse, poner voces, sonido, música y todo lo demás. Entonces estamos viendo todos los elementos, con el trabajo. Y les fascina esto, de escuchar los relatos, aparecieron zombis, los duendes, las hadas, ¿qué son los duendes, las hadas? Todo lo que tiene que ver con lo paranormal, que los fantasmas, que los espíritus de los seres queridos que andan, todo eso les fascina...

A: Esto que vos decís, de las hadas, los duendes, los cuentos de terror son betas de mucho enigma. Yo sigo insistiendo que hay adolescentes donde, con condiciones sociales, de vida, han formado una subjetividad donde resulta más fácil llevarlos por los carriles del conocer y del enigma, no? Y del deseo de conocer y de indagar... Y hay chicos que, su deseo por el enigma y su incursión por los vericuetos del conocer está como mucho más obturado, está como mucho más tapado. Entonces aparece la apatía, el aburrimiento, el desinterés porque ellos son un enigma digamos, para el docente. Y cómo en estas cosas es presentar el mundo. O sea, eso es el mundo. Los duendes, las hadas, los magos, las brujas, no son cosas de su cotidiano, son cosas que tienen una total lejanía y extranjería con respecto, en muchos sentidos, con respecto a ellos, sin embargo ese es su enigma. Por allí es por donde hincar el diente. El tema es que a veces uno como docente en la escuela no encuentra, y en ese tiempo que tiene de escuela no logra encontrar, porque son tantas las dificultades que hay que en esos momentos de encuentro, a veces lográs encontrar y en otros no... en otros no.

V: Me acordé de Meirieu. En varios textos trabaja la idea de que es central al momento de presentar el trabajo con el contenido, hacer preguntas que den cuenta de las condiciones históricas, sociales y también de la necesidad humana que hizo que el hombre se hiciera esa pregunta, en función

de la cual... aparece ese invento, el número áureo o lo que sea. Plantea que si hay algo que en una situación educativa genera movilizaciones, es un enigma, pero también dice ¿qué de esa pregunta humana que estuvo ahí en la necesidad de crear eso, está presente hoy? ¿Aparece esa pregunta en ese cotidiano social y cómo vivo yo con esa pregunta? Ahí hace una invitación interesante que tiene que ver con esto: un docente lleva su enigma para ponerlo sobre la mesa y conversar sobre algo que le inquieta en términos muy personales también. Entonces no comparte desde la idea legitimada de que esto está en el currículum y a esto hay que saberlo chicos porque la sociedad en algún momento se los va a requerir, sino desde el lugar de 'yo sé vivir con esto'. Mi vida tiene que ver con transitar esta pregunta... No sé cómo será en el caso de un artista pero digo, ¿qué tengo que ver yo con eso? ¿qué tiene que ver conmigo los cuentos de terror? O sea, desde qué lugar podemos hacer presente el contenido, que no sea sólo desde el lugar de 'chicos a esto lo van a necesitar', incluso 'lo van a necesitar para el trabajo', porque en un punto termina siendo la frase trillada. A veces es necesario ponerse ahí en el lugar de 'yo vivo con esto, yo no me explico sin esta pregunta'... No sé cómo es el diálogo y la explicitación que tiene el abordaje de estas cosas pero quizás algo se pueda ir conversando más con ellos... esto de ir construyendo el contrato pedagógico con cada uno, con otro nivel de explicitación. No sé si se puede, eso me parece que depende de muchas cosas de la escena escolar...

CIERRE: TIEMPO PARA CONCLUIR...

A través de este artículo, nos ha interesado compartir con otros una posibilidad que se hizo posible: la de participar en un dispositivo de encuentro, de trabajo colectivo y reflexión sobre la experiencia de enseñar. Luego de esa experiencia, queremos comunicar acerca de lo posible: sí es posible un trabajo sobre sí, un espacio cuidado para que los docentes se encuentren y puedan pensarse a sí mismos en relación con lo que saben y a lo que el otro, sean los estudiantes, los padres, el directivo, genera en ellos o los confronta.

Nos ha interesado también mostrar un tipo de relato docente que en general queda invisibilizado o poco reconocido como discurso legítimo, por su grado de cotidianeidad. Creemos que sobre los temas que han aparecido en las palabras de estas conversaciones hay mucho para analizar, pensar y reflexionar. Para finalizar queremos traer algunos fragmentos de las conversaciones de los sábados que enuncian de mejor modo lo que este dispositivo representó en quienes formaron parte del mismo:

L: Yo realmente encontré un aporte pedagógico en los encuentros... las situaciones que nosotros hemos relatado acá son situaciones que las hemos hablado mucho, uno le

ha buscado la vuelta, lo ha reflexionado mucho, al proceder, al cómo hemos intervenido y demás, el antes y el después. E: también ayudó a desestructurar un poco, (...) y lo que aprendí de parte de ustedes, de estas lecturas que nos dieron, que por ahí yo buscaba, buscaba un texto y no tenía idea de lo que tenía que buscar, no tenía tantas herramientas.

C: Después que se planteó el formato de la conversación. Yo dije: esto va a irse a una cuestión muy de catarsis y tampoco sé si lo voy a querer sostener. Y después, yo venía pensando en el auto, hubo otra cosa, que no se tornó lo que uno pensó y algo sostuvo digo: "qué hace que siga viniendo los sábados a las 9 hs. porque yo dije que no iba a venir más a Córdoba, quiero cortar los viajes, qué se yo (...) Creo que una fue encontrando algo acá, quizás cada una algo distinto y quizás algo común... para mí fue uno de los factores que me llevó a volver a la docencia...

V: Este es un espacio donde nosotras seguimos sosteniendo, construyendo, interpretando un proyecto que afuera se cae, donde nosotras seguimos invistiendo intervenciones, apuestas, maneras de trabajar. De hecho, de todas las situaciones de las que hablamos son situaciones que uno, que todas recordamos (...), Entonces yo creo eso, creo que este es el espacio en donde nosotras seguimos invistiendo un proyecto que afuera está en peligro y que para poder seguir haciendo eso allá, esto ha sido necesario. También fue un proceso que fue como haciéndose más denso a medida que transcurría el año. A mí me parece que en las primeras reuniones teníamos como un espíritu de encuentro más conectado con las ganas de mostrar nuestro trabajo. Y al último más que ganas de mostrar nuestro trabajo era la necesidad imperiosa de que alguien nos mirara. La mirada en el sentido de que psicológicamente te subjetiva. La mirada de la madre que mira al niño y lo instituye como un sujeto. Esto, no, que es lo que te devuelve existencia (...). Eso tiene que ver con la mirada del otro y eso es motor.

S: si, nos ayudaba a pensar a reflexionar porque nos tiraban cosas que nos descolocaban. Entonces, bueno, yo considero que es un espacio como una isla donde nos refugiamos. ...nos veíamos todos los días pero acá hablábamos de cosas que allá obviamente no, se blanquearon muchas cosas acá, eso de la intimidación pero por otro lado a mí me enriqueció en el sentido que dice la V, la mirada de ustedes. Me costó mucho el tema de escribir, me sigue costando el hecho de ser más objetiva, pero por otro lado creo que lo que surge intuitivamente por lo que vivís allá, esa carga emocional me parece que tiene que estar ahí en la escritura, no sé si objetivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), pp. 249-264. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio G. y Diker, G. (Comp.). *Educación: ese acto político*, (pp. 173-182). Buenos Aires: Del estante Buenos Aires.
- Brailovsky, D. y Menchón A. (2014). Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo. Buenos Aires: Noveduc.
- Contreras, J. y Pérez Lara, N. (Comp.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Frigerio G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Frigerio, G. y Diker G. (Comp.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Frigerio, G. y Diker G. (Comp.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Greco, M. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democráticas. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa J. y Skliar, C. (Comps.). (2011). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens / FLACSO.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Separata. Revista de Educación y Pedagogía*, (Vol. 18), pp. 29-42.
- Larrosa, J. y otros. (2009). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Buenos Aires: Laertes.
- López, M. (2014). Narrar, conocer e incidir en las escuelas. Un recorrido para la autoevaluación institucional. En Gutierrez, G. (comp.), *Gestión escolar e inclusión educativa: Desafíos y alternativas*, (pp. 95-123). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- Messina G. (s/d) Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. Texto consultado el 01/09/2015 en el siguiente sitio de internet: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Nicastro S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens.
- Skliar C. y Frigerio G. (2005). *Huellas de Derrida*. Buenos Aires: Del estante.
- Tizio, H. (Coordinadora). (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.