

**Mirar la escuela secundaria
desde el trabajo docente**



Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente / Patricia
Delgado ... [et al.]. - 1a ed. - Corrientes: Editorial de la
Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2015.
182 p.; 25 x 18 cm. - (Ciencia y técnica / Quiñones, Carlos Manuel)

ISBN 978-950-656-161-1

1. Docentes. I. Delgado, Patricia
CDD 371.1

Coordinación editorial: Claudia Rosa
Corrección: Irina Wandelow
Diseño y diagramación: Ma. Belén Quiñonez



© EUDENE. Secretaría de Extensión, Universidad Nacional
del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2014.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Reser-
vados todos los derechos.

25 de Mayo 868 (CP 3400) Corrientes, Argentina.
Teléfono: (0379) 4425006
eudene@unne.edu.ar / www.eudene.unne.edu.ar

Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente

María Delfina Veiravé

COMPILADORA

Patricia M. Delgado - Mariana C. Ojeda - Claudio Núñez
Teresa L. Artieda - Yamila Liva - Victoria S. Almirón
Ileana Ramírez - Laura Rosso

ÍNDICE

Presentación

Myriam Feldfeber

..... 07

Capítulo 1

Notas para mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente

Delfina Veiravé, Mariana C. Ojeda y Patricia M. Delgado

..... 13

Capítulo 2

Impacto de las políticas de reforma educativa en las dinámicas institucionales y en el trabajo de profesoras y profesores de Escuela Media

Patricia M. Delgado

..... 19

Capítulo 3

Múltiples configuraciones laborales en el trabajo docente. Los profesores en busca de sentidos

Mariana C. Ojeda

..... 35

Capítulo 4

De la “identidad docente interpelada” a la in-comodidad de interpelarlos/as e interpelarnos

Claudio Núñez

..... 69

Capítulo 5 “Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización”. Resistencia indígena, Escuela Media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010) Teresa Laura Artieda, Yamila Liva y Victoria Soledad Almirón	83
Capítulo 6 Otro contexto, nuevos significados: la construcción de los sentidos del trabajo docente en una escuela de modalidad bilingüe intercultural Ileana Ramírez	113
Capítulo 7 Formando para el trabajo en escenarios complejos. Sentidos construidos sobre el para qué educar en una escuela secundaria rural Laura Rosso	133

Capítulo 4

De la identidad docente interpelada a la in-comodidad de interpelarlos/as e interpelarnos

Claudio Núñez

[...] Las palabras te obsesionan... tienes que estar atento -a ellas-, darles vueltas y más vueltas, oírlas, mirarlas, dibujarlas sobre el papel, llevártelas a la boca, paladearlas, decirlas, cantarlas... explorar su sonoridad, su densidad, su multiplicidad, sus relaciones, su fuerza... tratarlas con cariño, con delicadeza... A veces pierdes el sueño por una palabra... sientes la felicidad por una palabra justa, precisa... A veces te duelen las palabras... tienes que llenarte de palabras. Y llenarlas de ti. De tu memoria, de tu sensibilidad... De tus oscuros, de tus abismos... Casi todo lo que eres lo eres por ellas. Se escribe por fidelidad a ellas... a esa extraña forma de sentir la vida... por una cierta necesidad de compartir todo eso, de transmitirlo. Pero no su contenido, sino su posibilidad (Larrosa, 2003:5-6).

Una vez que el texto ha sido producido deja de pertenecer a quien lo produjo, pasa a formar parte de quienes lo han de leer, que lo harán suyo o no, que se transformarán con su lectura o lo descartarán, en definitiva, harán de él lo que les parezca y le darán el uso que creen le corresponde; seguramente su efecto será abundante, proliferante, heterogéneo y abierto a múltiples resonancias (Larrosa, 2003).

Para quien desee entrar en diálogo con este texto, cabe una aclaración y reflexión acerca del estilo que utilizo en el mismo, que para nada pretenden ser orientaciones que cierran la mirada del/de la lector/a, sino que intentan mostrar líneas y marcos de referencia; sin embargo, queda a cargo de cada uno y a cada una la propia lectura que deseen realizar de él, los propios sentidos y significados que les asignen; ya no me corresponden las nuevas interpretaciones, ya no me corresponden las nuevas palabras, ni los nuevos diálogos; lo que sí deseo es que todo ello surja aunque no coincida con mis propios deseos, con mis palabras, con mis sentidos.

Se trata este de un texto narrativo que va tejiendo ideas sin ajustarse por completo a una estructura de texto académico tradicional, que plantea una forma exclusiva de escritura, difusión y producción de conocimientos, que excluye otras formas, las oculta, niega, invisibiliza quitándole el estatus y la importancia que requieren, las rechaza y denigra en pos, también, de la objetivación y unificación textual del conocimiento, de las ideas y el pensamiento, que puede y necesita recurrir, para expresarse, a otras formas,

a otros modos no menos valiosos, pero definitivamente mucho más ricos. Así, “de mis labios fluirán mentiras, pero tal vez se mezclará con ellas alguna verdad; a ustedes les toca buscar esta verdad y resolver si vale la pena guardarla. Si no, claro que arrojarán el conjunto al canasto de los papeles y lo olvidarán para siempre” (Woolf, 2010:9). O de aquellos papeles naturalmente perdidos o de aquellos perdidos en infinitos libros de arena, como lo dice Carlos Skliar (2007)¹.

Acerca de las palabras

La vocación es una llamada, dice María Zambrano (2000), que puede ser adquirida por quien sea capaz de acogerla en sí misma y en sí mismo, y no solamente la escuche. También es una ofrenda y una salida de los propios confines de cada uno y de cada una para ir más allá, hacia el otro y la otra. Es un recogerse para luego volcarse; un ensimismarse para manifestarse con mayor plenitud, es un adentramiento en lo que somos como personas para reconocer-nos, pero esencialmente reconocer al otro y a la otra que están ahí; porque si no estuvieran ahí, como se pregunta Skliar (2007), nosotros/as no podríamos nombrarnos y ponerles palabras al mundo, ni pensar el mundo, ni hacer algo diferente con él; entonces, allí nada nos sería posible, allí el vacío es total, es como la muerte misma, pero peor aún, porque haríamos como si estuviéramos aquí y ahora sin estarlo.

Vocación, llamada, ofrenda, salida de los propios confines, recogerse, ensimismarse, adentrarse; vos, yo, nosotras/os, las otras, los otros, el mundo... todo junto y cada una de estas palabras, prácticas y pensamiento político dan identidad al oficio de educar. No hay identidad, sino identidades, no existe ni puede existir identidad docente sin el sentido de educar vinculado a eso que Zambrano llama vocación y a eso que Skliar llama nosotros-otro/s. Si esto no fuera así, sería otra cosa, sería algo más del mercado laboral, sería una profesión, sería un trabajo y sólo eso, una transacción, pero nunca podría llamarse identidad docente, y menos aún educación.

El río va, el río lleva, el río trae

Hace un par de años se acercó una mujer a preguntarme si era Claudio Núñez, me dijo que una persona quería saludarme, se trataba de la señorita Vicentín, quien fuera mi maestra de primer grado en la escuela primaria, en Villa Ángela, en el interior del Chaco argentino. Hablamos de la vida, de la suya, de la mía; habían transcurrido casi 30 años de aquellos días que recuerdo llenos de felicidad, de amor, de afecto, de afectos. Nunca recuerdo los conocimientos que aprendí con ella, seguramente fueron muchos, sí recuerdo sus abrazos, su cariño, su respeto, su elegancia -se preparaba para estar con nosotros y nosotras-, las tardes en su casa organizando las obras de teatro o lo que

1. Al respecto, Jorge Larrosa, en el epílogo de la misma obra, se refiere a lo que el lector/a de una obra una vez finalizada o iniciada esa experiencia que implica la lectura puede hacer con ella: prestársela a otro y a otra, a otros y a otras para que puedan tener y vivir su propia experiencia o tirarla a la papelera y olvidarse de ella para siempre.

tuviéramos que hacer. Lo recuerdo porque seguramente sin su amor no hubiera estado intentando escribir estas líneas, este es mi homenaje para aquellas maestras y para aquellos maestros a los que cuando le llegan chicos y chicas como yo, que no proveníamos de familias bien, no veían en nosotros y en nosotras obstáculos, imposibilidades, etiquetas, dicotomías, versus, sino posibilidades, un plus, un más, riqueza en la diferencia y diversidad.

Me siento a escribir una y otra vez, leo, releo, sintetizo lo que ya de alguna manera me ha sido dado, no me encuentro allí, pero sigo, intento seguir, escuchar y mirar de otra manera; no puedo negar el rechazo que me producen algunas voces y la esperanza que me producen otras... Intento abrir preguntas que me ayuden a pensar, a buscar palabras que me permitan nombrar y que resuenen en mí, sorprenderme y, sobre todo, a encontrar el sentido pedagógico y educativo que radica en ellas.

Una de esas noches en las que cuesta dormirse o simplemente necesitamos ponernos en contacto con las emociones... se conjugaron estas dos necesidades, la última más vital y necesaria, escuché a Liliana Herrero responder, cantando, a Lalo Mir²: “El río lleva, trae, algo nos deja y algo se va... eso es el río”... y eso también es la identidad para mí: lo que el río, cuando pasa, trae, lleva, deja. Y nos ha pasado tanto río, tantos ríos, que nos trajeron tanta belleza a la vez que tanta repugnancia, que nos han dejado amores profundos, odios y rechazos, que nos han hecho más fuertes pero más débiles e inmunes al otro y la otra que están ahí pero invisibilizados, como si no lo estuvieran, como si su presencia sirviera simplemente para justificar puestos laborales. Pero también el río nos trajo mucha esperanza, mucha alegría, mucha diferencia, riqueza; ya no eso que muchas profesoras y muchos profesores con los que estuvimos en contacto estos años tuvieron que vivir en la segunda mitad de los noventa y los primeros años del 2000. Ya no es eso, es otra cosa. A la distancia no sé qué es para ellos hoy, no sé cómo lo nombrarían. Así lo nombraban, más bien, así lo nombrábamos nosotros y nosotras. Aquella porquería se encarnaba en políticas públicas devastadoras, destructoras y de las que hoy seguimos sufriendo las terribles consecuencias, que nos dividieron absolutamente, pero que a la vez nos hicieron reconocernos, mirarnos, sin grises y sin neutros.

Cuando me invitaron a participar en la escritura de este capítulo, lo asumí desde la responsabilidad de trabajar y participar junto a las compañeras del equipo que integro y en el que me formé desde hace varios años en investigaciones, en temáticas vinculadas con la formación, el trabajo, la identidad y la vida de las profesoras y de los profesores de Educación Secundaria en la provincia del Chaco. Preocupaciones que nos movilizan, que nos mantienen en relación como equipo, como un grupo de personas con intereses comunes, pero también diferentes. Sin embargo y paradójicamente sentí la incomodidad de ser fiel a aquello que hemos producido a lo largo de estos años o ser fiel a mí mismo; prioricé esto último sin dejar totalmente de lado aquello que se produjo conjuntamente. Prioricé la diferencia más allá de lo que nos une, por eso escribo en primera persona y por eso mismo vivo con cierta incomodidad un tipo de investigación en el que ya no estoy y no me encuentro, lo que de alguna manera nos plantea nuevos desafíos a quienes estamos

2. Encuentro en el estudio, programa televisivo que se emite por Canal Encuentro. Conducción de Lalo Mir.

en la universidad, formamos docentes, hacemos investigación educativa y trabajamos con profesores y profesoras de a pie.

La actualidad de la investigación educativa y los contextos en los que desarrollamos nuestro trabajo nos exigen replantearnos el vínculo y relación que establecemos con éstos, de modo de poder generar procesos más democráticos en la producción y difusión del conocimiento; procesos que no se cierren en comunidades absolutamente herméticas y endogámicas, que hacen como si... como si escucharan otras voces y se dejaran transformar por ellas, como si... lo que producen cambiara en algo la realidad, como si... el oficio de las y los docentes se modificara con nuestras intervenciones, como si... la escuela fuera otra una vez que salimos de allí, como si... nosotros y nosotras fuéramos diferentes; este tipo de relación con las escuelas y las y los docentes es insostenible, por lo menos en lo que respecta a la relación en sí misma. De allí la incomodidad en la que me encuentro; de allí también la necesidad de abandonar la mirada acerca de/sobre los maestros y las maestras, los alumnos y las alumnas, las familias, las comunidades, la escuela como meros objetos de investigación. Del otro lado, la arrogancia académica que hace presente la realidad como si ésta lo requiriera para ponerse en valor, para hacerse presente y real; realidad interpretada y reducida a un dato. Desde aquí escribo, pienso, siento; desde la fidelidad a mí mismo, desde el respeto a mis compañeras y del deseo de pensar la escuela desde otros lugares, con otras personas y estrategias, donde se las prioricen, donde se acojan sus voces, saberes y experiencias.

Deseo referirme aquí a la diferencia, a las subjetividades, a lo que se nombra con otros nombres y que está profundamente vinculado con estas formas de investigar en educación que no nos vincula con relación a nosotros mismos y nosotras mismas y, entonces, nos encorseta en categorías abstractas que borran y anulan la vida en pos de la producción de conocimiento o de otras finalidades que no son las que están presentes en las escuelas y en maestros y maestras. Sin embargo, nunca hay acceso al ser originario; y es deseable que así ocurra, que el ser pueda mostrar lo que desea mostrar, guardar algo del misterio que cada uno y cada una guarda en sí, como señala Mèlich (2009).

Cuando nació el proyecto del que surgieron estos resultados, no había entrado en contacto con otras voces, ni siquiera con la propia, decía lo que decían los datos, lo que decían los autores y autoras -autoridades externas para mí-, aquello que me indicaba lo aparentemente correcto, y hablaba en claves del neutro masculino que impregna también las formas de hacer investigación educativa hoy en la Universidad Argentina. Lo señalo porque es una forma de honestidad a mí mismo, a las compañeras con las que he trabajado en estos años, a los profesores y a las profesoras que nos prestaron sus voces y sus vidas y a las que transformamos en meros datos, que hablamos de ellos y de ellas; de igual manera lo hago por respeto a quien lea este artículo para que comprenda las claves en las que escribo estas líneas.

La narración que los sujetos hacen de su tarea supone un recuerdo selectivo y subjetivo de circunstancias, sucesos, experiencias, atravesadas por pensamientos y sentimientos que los interpretan en un contexto, circunstancias y tiempos diferentes. Es como si volvieran a vivir o vivieran a través de ella, pues allí no están ellos y ellas presentes, allí está su propia vida, la experiencia que de ella han tenido y lo que desean que se pueda ver de ellos y de ellas. Luego, la aparente ingenuidad nos hace creer que lo que narran es

una realidad, cuando no lo es, cuando es una construcción de la misma, en condiciones diferentes y sobre esa narración se produce una operación también absolutamente subjetiva que construye otras realidades diferentes a las narradas para que alguien, otras y otros hagan de esas realidades lo que deseen.

Deseo en este capítulo hablar de ellos y de ellas, acercarme a sus vivencias en aquellos momentos; pero también deseo hablar de nosotros mismos y nosotras mismas, del lugar que ocupamos y de esta necesidad de nombrar al otro y a la otra, sin ponernos en juego, sin nombrarnos, sin la mirada puesta en nuestra tarea como investigadores e investigadoras, pero fundamentalmente como educadores y educadoras de los miles de jóvenes que están en las aulas universitarias a los/as que no miramos, no escuchamos porque así ha sido siempre, porque lo que importa es la acumulación de conocimientos científicos sin sentidos propios y menos aún ajenos.

Ahora me preocupa cómo miramos, si es que lo hacemos, a esos otros y a esas otras; si atendemos lo que les ocurre o nos posicionamos en el lugar del que mira y habla de otras voces, como si esas voces hubieran requerido de nuestra intervención para ser puestas en el “agora”, hacerlas públicas para que puedan ser escuchadas, para que podamos escucharlas, lo que de alguna manera supone desvalorizar lo que ellos y ellas producen en el contexto cotidiano de sus escuelas y en relación con otras maestras y otros maestros. El otro, los otros, las otras, dice Skliar (2009), son objeto de estudio, de análisis, de discusiones y de reflexiones constantes, mucho se dice, mucho se escribe, mucho se piensa, y nada a la vez acerca del otro y de la otra, peor aún, sin que el otro y la otra lo hayan solicitado, lo hayan pedido, sin que lo necesiten para estar vivos. Una necesidad occidental de nombrar lo que es externo a mí sin haberme nombrado aún; paradójico, pero cierto al fin.

En cierto modo somos impunes al hablar del otro e inmunes cuando el otro nos habla. Tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla, y reducir y simplificar la experiencia del otro a nuestra propia experiencia. Y tal vez toda posibilidad y toda intensidad de cambio en las relaciones pedagógicas pueda depender, también, de ese acto sincero y honesto que consiste en acallar nuestras preguntas sobre el otro y comenzar a percibir las preguntas (que son) del otro. Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros [...] y, sobre todo [...] de dejar a los otros conversar entre sí! (Skliar, 2009: 147, 153-154).

Vivimos en un país donde las personas no tienen nombre, tienen color de piel, practican religiones, se relacionan amorosamente con personas del mismo sexo, pertenecen a determinadas etnias, se corresponden con clases sociales, son gente bien o gente mal, etcétera; vivimos en un país donde las personas han dejado de ser personas para convertirse en etiquetas, en grupos sociales, en características, pero no en nombres, incapaces de relacionarnos con ellos.

Viví una escuela que nos dividía por turnos y por grados (a, b, c, d), divisiones (1ª, 2ª, 3ª, 4ª), inteligentes y quienes no lo eran -o sí-, capaces e incapaces; vivo una escuela que se empeña en seguir nombrando violentamente al otro y a la otra, que se empeña

en homogeneizarnos y en dividirnos... que “piensa la alteridad en términos de negatividad, de carencia, de falta. Lo que para nosotros -se pregunta Skliar, 2009- tanto ‘falta’ en el otro ¿le hace tanta ‘falta’ al otro?”. Vivo en la incomodidad de un lugar en el que no deseo vivir... allí nace el sentido, la búsqueda de sentido, de vivir en la permanente situación de no ser quien uno desea ser y de ser lo que no se es, de vivir como uno no desea vivir, de sentir como no deseamos sentir lo que ni siquiera sentimos.

Acaso, se pregunta el autor, es necesario que nos formulemos la pregunta por el otro, por la otra, por los otros y por las otras, por lo otro, para relacionarnos con ellas y ellos, con ello, para entablar un vínculo pedagógico se requiere de etiquetas; “el otro se transforma en un tema, dice Skliar (2009:147-148), así podremos, siempre, sin obstáculos, ‘festejar’ el día del indio, el día de la mujer, la semana de la deficiencia”. La arrogancia nuestra, cada uno y cada una se arroga el derecho de clasificar, categorizar, incluir o excluir a otras/otros... como si el otro y la otra no lo solicitaran, lo necesitaran para estar vivos y vivas.

La alteridad no es tanto lo que no somos, sino tal vez todo aquello que aún no hemos sido capaces de ser... Todo aquello que no sabemos..., para lo cual deberíamos seguir todo el tiempo no sabiéndolo, entonces la alteridad será aquello que no sabremos, lo que nos remite a cierta conciencia de la ignorancia humana sobre nosotros y nosotras mismas, sobre los otros y las otras, sobre el mundo y la vida; del permanente y necesario estado de ignorancia en el que vivimos y es deseable vivir, para no intentar acapararlo, no intentar saberlo todo. “El único saber posible, plantea Skliar (2009:155), consiste en saber que nuestro ‘yo’ no se sostiene solo y a solas ni apenas por un segundo”.

Aunque me referiré a algunas categorías que en algún momento ya discutimos junto con las compañeras que integran el equipo; intentaré, más que plantear respuestas, hacer preguntas que ayuden -que me ayuden- a pensar y no a clausurar el pensamiento y los saberes de otras y de otros.

Identidad que es igual a diferencia

¿Qué características asume la/s identidad/es de los y las docentes como colectivo? Por un lado, puede entenderse como un entramado o entretejido de ámbitos y experiencias sociales, colectivas y públicas, privadas, particulares e individuales, así como la definen algunos autores españoles (Rivas, 2000; Bolívar, 1999). Por el otro, Erikson (citado en Bolívar, 1999), la entiende como un sentido subjetivo de mismidad y continuidad que resulta de la autopercepción del sujeto en tanto unidad; sin embargo, sostengo que sin la consideración del cambio, sin rupturas y movilizaciones no existe tal identidad, pues implica un mirarse, pensarse y comprenderse como docentes de Escuela Media en contextos diversos, aunque no solamente mirarse porque en esto, únicamente, no consiste la enseñanza y la educación, sino en el entrar en relación con otros y otras, con sus necesidades y deseos que no son los nuestros, conlleva el reconocimiento de que quienes están en frente, al lado o a los costados, que necesitan ser mirados y acogidos en lo nuevo que traen a esa relación. Identidad que se construye en un proceso de ida y vuelta, no lineal, con retrocesos y discontinuidades, en el que los/as profesores/as van atribuyendo sentidos respecto a su oficio. Es así que coincido con Mèlich (2009:80) en que:

[...] todo inicio, todo nacimiento es un comenzar de nuevo, aunque... jamás es un comenzar totalmente de nuevo. Este inicio es el producto de las relaciones que cada uno de nosotros ha mantenido y mantiene con los demás y con su tradición [...]. Nunca está nuestro momento presente libre de pasado [...]. Vivimos de presencia pero también de ausencias³ [...], somos seres-en-falta, y de ahí que una presencia total, 'un estar de cuerpo presente', no significaría otra cosa que la muerte [...]. Por esta misma razón [...] siempre somos in fieri, 'alguien por hacer', alguien que se está haciendo en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones [...]. Ni hemos comenzado del todo ni estamos del todo terminados, porque nuestras situaciones y nuestras relaciones con los demás, con el mundo y con nosotros mismos, jamás son idénticas.

Aunque hay momentos en la vida de las personas y de los grupos en los que se produce un re-nacer, un nacer nuevamente, o es como si el tiempo no hubiera estado ahí, como si la cultura no hubiera estado ahí, paradójicamente como si cada uno y cada una no hubiera estado ahí antes; es como si todo eso hubiera estado, pero sin nacer de uno y de una, de todos y de todas, aunque tampoco fuera así completamente.

Desde esta perspectiva que plantea el autor citado, "los hombres y las mujeres [...] no poseen una esencia inamovible, una identidad substancial; bien al contrario se hallan instalados (... instalándose) en un mundo que no han elegido y que en todo momento están transformando (se); no son nunca los mismos" (Mèlich, 2009: 84). Entonces, la identidad incluye los cambios, las transformaciones, las mutaciones siempre en *cohesión con la vida*, con las vidas de las personas.

"Entre el Yo y el Otro [...], habrá una relación que siempre desborda, que siempre excede, que siempre se aleja: una relación de diferencia [...]. La identidad insiste en la fijación, persiste en la detención -clausura, dirá también- del otro en un nombre, una palabra, una etiqueta". Lo que, en palabras del mismo autor, vendría a significar la "reducción del otro, intentar comprenderlo, apresararlo, sujetarlo, detenerlo, estacionarlo, asimilarlo a un nosotros deseable. La diferencia, en cambio, nunca remite a un sujeto, nunca identifica a los seres" (Mèlich, 2009: 158).

En el discurso de profesores y profesoras con quienes trabajamos se identifican algunas huellas y elementos que podemos denominar comunes a los efectos de la exposición, pero que se ven desbordados por la riqueza y la presencia de la diferencia. Estos aspectos sobre los que intentaré realizar mi propia lectura son elementos que vinculan a los y las docentes con situaciones y experiencias que atraviesan sus vidas, sus espacios vitales, sus prácticas, sus pensamientos; y que hacen de ellos y ellas un estar en la escuela y en la educación distinto, no porque nos remita a un lugar mejor o peor, sino porque nos vincula con sus propios modos, con sus formas, con sus vivencias, con sus historias, con sus palabras, con sus sentidos y con sus significados.

La identidad que ellos y ellas construyen debe mucho a la presencia de otros significativos, que en varios casos son sus alumnos y alumnas, y que en otros son maestros y maestras con quienes se encontraron en su trayectoria escolar, en su formación inicial,

3. También dirá luego que estamos habitados por esas presencias ausencias conocidas o desconocidas, lo que de alguna manera hace que nunca lleguemos a ser nosotros y nosotras mismas.

en sus vivencias como docentes ya en las escuelas y en sus historias personales. La presencia o ausencia de estos otros significativos contribuye a la interiorización de aspectos positivos, pero también negativos y que, junto a otros elementos, van gestando una forma y un estilo de estar en la vida y en el mundo, y en la escuela que se vincula con la esperanza, ilusión y posibilidad de construir un mundo distinto al que vivimos y en el encuentro permanente con otros y otras.

Por otra parte, la identidad docente incluye siempre elementos o contenidos de una cultura profesional, de un marco de comprensión compartido de la realidad profesional, que permite a los profesores y a las profesoras reconocerse como pertenecientes a un mismo colectivo, en torno a una actividad que los y las diferencia de otros grupos profesionales (Rivas, 2000). La identidad docente se adquiere como un legado histórico, con algo que nos precede, que está allí desde mucho antes de que nosotros y nosotras llegáramos, pero que sin embargo puede y requiere modificarse con la llegada de cada profesor y de cada profesora a una escuela, con la presencia de cada chica y de cada chico, de sus familias, de las políticas que ingresan, pasan, rompen, destruyen, recomponen, construyen, de las posibilidades que llegan, de los obstáculos que van y vienen, se interponen, nos obligan a realizar una parada en el camino, detenernos a pensar, a activar alternativas y estrategias.

Las mujeres de la diferencia sexual⁴ tienen un concepto -que no es sólo ello, sino una práctica- para nombrar este legado; ellas lo llaman genealogía, que las vincula con las tradiciones, con las prácticas y experiencias de otras mujeres que las precedieron. Tradiciones, prácticas y experiencias que, a veces, renacen con más fuerza o que mueren en algunas prácticas donde ni siquiera tienen acogida, resultante de la transmisión de modelos que tan fuertemente operan en las escuelas y en el campo educativo y que, peor aún, modeliza una realidad como si fuera la única forma de vivir y de existir, la única manera de nombrar y la única (im) posibilidad de estar en la educación y en el mundo.

Las y los docentes perciben cierta crisis de sentido de la Escuela Media; pero, ¿en qué consiste la crisis? Mèlich (2009) reflexiona de manera muy interesante al respecto, sosteniendo que existe una crisis de sentidos, pero no una crisis de sentido de la Escuela Media porque si así fuera, por un lado, hablaría de la escuela como algo único; por el otro, ésta no tendría sentido de ser, no podría estar, sería inútil e insoportable vivir de esta manera. La inutilidad de la escuela sería una responsabilidad compartida y en la que todas y todos estaríamos involucrados. Esto que señalo no implica de ninguna manera desconocer que la convergencia y emergencia de ciertos fenómenos socioculturales y políticos más amplios produjeron un quiebre de tradiciones escolares, cambios en la dinámica de las relaciones, las prácticas y las significaciones. Estamos, entonces, ante un precioso momento de oportunidades que hagan de la crisis un lugar de posibilidad y abandonen el (no)lugar de la queja permanente sin abandonar la lucha por mejores condiciones de trabajo, pero también por la política, el currículum y la formación, entre

4. Movimiento político nacido en Italia, en las últimas décadas, y con gran desarrollo también en España. Para quienes deseen profundizar en el pensamiento y práctica política del feminismo de la diferencia en el campo educativo, sugiero la lectura de una obra colectiva: *Educación, nombre común femenino*, coordinada por Anna María Piussi y Ana Mañeru Méndez, y publicada por la editorial Octaedro en 2006.

otras cuestiones que forman parte de nuestro oficio, pero que no se plantean como temas de discusión en la formación, en los sindicatos, ni siquiera en el ámbito de la administración y mucho menos en el ámbito de la escuela.

Sostengo que hay una permanencia de la situación de crisis, pues el sentido nunca estuvo presente o ha nacido de las propias entrañas y del corazón de la escuela y de muchos y muchas docentes, más bien fueron sentidos o sin sentidos que la escuela acogió como propios sin serlo, que de manera heterónoma se refirieron a la escuela como si ella formara parte de ellas y de ellos, que no supieron reconocer la vida que circulaba por las escuelas y las personas que le daban vida, como si la exterioridad fuera necesaria para otorgar sentido. Para muchas y para muchos, una situación bastante cómoda y para otras y otros, de profunda incomodidad y tristeza, de pérdida, de extravío, de no saber hacia dónde ir... con la imposibilidad de reconocer en sí mismos y en sí mismas el camino y las direcciones, aunque sin escollos, pero con sentido propio, con fidelidad a lo que somos, reconociendo nuestra propia autoridad y saberes por el simple hecho de estar en el camino -que no es poco-, pateando el camino, que no siempre se trata de caminos asfaltados y hasta gestionados por empresas que lo único que persiguen es el lucro con una necesidad tan básica y humana como la de poder transitar con libertad, se trata de esos otros caminos de tierra, los alternativos, que el polvo no permite divisar con claridad, pero que lentamente vamos recorriendo, van recorriendo⁵; y que indudablemente afectan a algunos de los núcleos de esa identidad, que parece muchas veces estática, inmóvil, que está sin estarlo, que no desea ser eso que es, pero que tampoco se aleja de la incomodidad, se queda atrapada en ella.

Deseo, deseamos muchas y muchos que estamos en la escuela de otras maneras, que esta sensación, esta mirada se desvanezca y hasta desaparezca y podamos construir nuevos sentidos o construir sin que nos sean contruidos a pesar nuestro, porque de lo contrario, nuevamente no serían nuestros, no serían nada, y si no lo fueran sería la muerte misma, aunque parezca que estamos vivas y vivos.

Discursivamente se hace presente otro elemento sobre el que las y los docentes reconocen como constitutivo de su oficio. Componente al que podría denominar como el gusto por la enseñanza, que se vincula primera y esencialmente con la disciplina en la que trabajan. La misma precede a la elección de la docencia sostenida en el acto político de educar, que va más allá de la mera transmisión de contenidos científicos, disciplinares y tecnológicos; aunque no son solamente eso, pues dan cuenta del desplazamiento de la relación pedagógica como el corazón de la escuela. Entiendo que la materia o asignatura opera como algo abstracto y externo a ellas y a ellos (estudiantes, docentes, familias, instituciones), no los/as constituye, los/as enajena, y enajena una actividad profunda y esencialmente humana.

5. Algunos ejemplos de ello se pueden encontrar en una producción del Colectivo Argentino de Docentes que hace investigación desde la escuela, publicada por Noveduc en 2009. La investigación educativa desde la escuela y el trabajo en redes se presentan como una clara alternativa y vía de producción de saberes que nacen desde las necesidades del propio colectivo y de sus prácticas, con una clara intención de mejorarlas y de democratizar el conocimiento y la escuela.

Ahora bien, el acto de educar es, por naturaleza, entrar en relación con personas, a pesar de la disciplina, aunque en las disciplinas también estemos presentes cada una y cada uno cuando enseñamos, y se desvanece la creencia e imposición de una aparente ciencia neutral y objetiva; en esta última sí que no están las personas; no están los alumnos, las alumnas, tampoco los profesores y las profesoras, y menos aún la vida de las aulas y de las escuelas, de la escuela; allí está la disciplina, la planificación, el llenarlo todo, a pesar de todo, ocuparlo todo y con lo que sea, menos con los deseos y las necesidades de las personas que día a día están en las escuelas. Nieves Blanco García (2006: 159-160) dice al respecto:

Se ha olvidado y ocultado que en el origen de la cultura, del conocimiento, hay una red de relaciones [...] que crean, recrean, reproducen e inventan significados ligados a la vida concreta y singular de hombres y mujeres en contextos de realidad específicos y definidos. Y es así como la cultura puede convertirse en un objeto, en algo inerte e inerte porque ha sido despojado de lo vivo, de lo singular, de su origen [...]. Esa es la operación que [...] ha venido realizando la epistemología, de legitimar como conocimiento valioso, científico, aquel que precisamente está despojado de todos los rasgos que lo definen como fruto de relaciones humanas contingentes [...], neutral, universal, no contextual, con capacidad de predicción y control, y que puede reproducirse, dispensarse en trozos independientes unos de otros y de las personas que entran en contacto con ese conocimiento.

Sin duda que la organización institucional y administrativa, así como la matriz histórica del Nivel Medio, crean las condiciones en las que emergen estas percepciones, colaboran con esta compartimentación del conocimiento y de los saberes, reforzando la tendencia al aislamiento y a la cultura individualista, como si el educar tuviera apartados y como si la vida quedara en la puerta de las escuelas; pero aunque deseen hacer de este espacio un espacio sin vida e inerte, como lo señala Nieves Blanco, la vida sigue estando presente y siendo el corazón de la escuela. En palabras de Vita Cosentino (2010:92), el motor de la escuela tiene una raíz en el amor, hacia el propio trabajo, hacia el saber, hacia el respeto por las personas que están en la escuela; pero, sin embargo, así como la vida es el corazón de la escuela, también “la relación está en el corazón de la escuela, pues, [...] introduce de forma explosiva de implicación subjetiva [...], lo concreto de las vidas, el alcance social de las historias individuales, el horizonte del presente de los chicos, de las chicas profundamente distintos de nosotras/os”.

Es que si algo ha caracterizado históricamente al oficio docente es la regulación, puesto que éste siempre ha estado encuadrado, regulado, medido por un radio que no es otra cosa que la absoluta pérdida de libertad, que nada deja librado a las propias decisiones que puedan tomar quienes están en la práctica; es decir, hay como un camino de normalización de prácticas, homogeneizador de prácticas y de oficios en el que no importa tanto lo que hacés y deseás realizar de cierta manera, sino lo que deberías hacer porque es bueno para todas las alumnas, todos los alumnos y toda la sociedad, como si todos y todas fuéramos toda la realidad, única y homogénea. La escuela no permite el ingreso de la vida y el amor a sus muros, a sus paredones, a sus fronteras físicas y simbólicas; esa escuela -no confundamos- ni siquiera es escuela.

El gusto por la enseñanza también se vincula con la tarea ligada a las y los adolescentes y jóvenes. Es en esa relación donde encuentran las mayores gratificaciones a pesar de los problemas que, reconocen, les plantea su labor cotidiana. Allí están los chicos y las chicas, quienes traen la vida a la escuela, muchos/as no deseando estar ahí. Ahora, me pregunto ¿cómo escuchamos y recibimos eso que ellas y ellos traen consigo?, ¿cómo lo transformamos y nos dejamos transformar por ello?, ¿qué tipo de relación se juega allí? Todo esto con y a pesar de aquello que parece operar como obstáculos para enseñar, para educar; una barrera que no logra contactarnos con las alumnas/os, que algunas veces opera como barreras, como fronteras que obstaculizan la presencia del otro y la otra, en una relación mediada por el conocimiento, la disciplina, el orden, la jerarquía y la estructura que organiza o desordena.

Sin embargo, también en esos contextos emergen nuevas formas, nuevas experiencias que generan posibilidad, está la presencia de algunas profesoras que confían en el acercamiento a lo desconocido, que a la vez se plantean como un reto de la educación, con sus proyectos, pequeños pasos, puertas, posibilidades que dan cuenta de un estar allí, no a modo de ocupa, no a modo de quien está de paso por un lugar, sino haciendo de él un lugar de posibilidad y de vida; propias, de otros y con otros. Es así que la identidad está en constante construcción, porque las personas no llegamos a las escuelas como despojadas de toda identidad, aunque en ella muchas veces se intente borrarlas, eliminarlas, despojarlas, desconocerlas, eso es otra cosa muy distinta; que puede asemejarse a una obra de teatro: hay un guión y actores que desarrollan la obra, sin importar, aparentemente, mucho el público, sino la obra misma y el lucimiento de los actores, de las actrices, aunque muchas de las personas que han asistido esperen el fin de la obra para irse lo más pronto posible, aunque muchos y muchas puedan emocionarse y salir transformados de allí; no obstante, esto no es ni un teatro, ni una obra, y entonces es obligatorio y necesario no pensar tanto en el texto y sí en el público que es por él que, como las actrices y los actores, estamos allí. Lo esencial pasa por lo imprevisto, por aquello que nos deja inmóviles, sin guion, pero que nos invita/obliga a pensar nuevamente, a recurrir a recetas y adherirles nuestros condimentos y hacer de esa comida algo propio con lo cual nunca estaremos absolutamente satisfechos y satisfechas, y seguramente tendremos que cambiar la receta, aunque los y las comensales no lo hagan.

Que estén en las escuelas, las y los adolescentes de ninguna manera podría ser malo, lo malo es que estén sólo como sujetos de derechos formales reconocidos por un Estado, pero no por quienes están en la escuela. La diferencia radica en pensarlos/as como personas con necesidades, con expectativas, con deseos que deben tenerse en cuenta a la hora de enseñar y de trabajar junto con ellos y con ellas, pero acá hay un sistema que ha puesto el acento en los/as docentes, en las instituciones, en las normas y, a veces, en el currículum. Sistema al que se lo vive pensando como en un estado de crisis, lamento y queja permanente que paraliza la capacidad de hacer cosas, aunque se estén haciendo, aunque sí se esté mirando qué es lo que hay de posibilidad; hay una oposición constante entre quienes están en las escuelas y la organización escolar macropolítica administrativa.

Mientras tanto fuera queda todo lo otro... a quienes aparentemente sólo se los percibe como problemas que hay que etiquetar como.... familias ausentes que ya no son como antes.... jóvenes que no responden a la lógica institucional... instituciones que no

contienen... de crisis permanente porque las cosas han cambiado y lo que no ha logrado adaptarse a ello es el propio sistema y no al revés, quiero decir, los sistemas sociales cambian a pesar de la escuela y ésta debe hacerlo con ellos no siempre mirándose a sí misma y su incesante crisis, y su incesante malestar.

A esto me refiero con crisis que paraliza, sin que haya motores que se pongan en marcha para hacer cosas que reconozcan la diferencia, la diversidad, la potencialidad de esa complejidad y de esa riqueza. Hay responsabilidad individual y social, no es exclusivamente política -esta es una falsedad-, que mira hacia afuera lo que nos corresponde a cada uno y a cada una. Luego, hay otro aspecto, se habla de crisis de la escuela pública, por lo que es mejor enviar a nuestros hijos e hijas a la escuela privada, como si allí lograran salvarse de los males sociales y educativos, así también es el trabajo docente que parece ponerse dos trajes: el de crisis para la pública y el de posibilidad para la privada. Escuelas que, por otro lado, y en muchos casos, son sostenidas por las jurisdicciones, por hijos de trabajadoras y trabajadores del Estado, y por los fondos que el Estado, en complicidad con ciertas instituciones, explotan a los trabajadores y trabajadoras, excluyen, discriminan y se esfuerzan por asignarles nombres -como si ellos y ellas sí lo hubieran solicitado, lo necesitaran-, a miles de niños y de niñas, a miles de adolescentes y jóvenes, excluyen absolutamente la diversidad de sus instituciones, persiguen, a veces también con la complicidad del Estado, a muchos y muchas colegas que ejercen su tarea allí. Esta es una discusión necesaria que nos debemos en la Argentina, aunque no es lo urgente, porque lo urgente es lo que nos han dejado años de dictadura y años de democracia en los que verdaderamente se ha intentado eliminar la escuela pública argentina.

Actualmente hay un proyecto nacional de construcción de ciudadanía que no es ese del que hablaban aquellos profesores/as en los inicios de la década kirchnerista; eran vivencias acerca de las profundas secuelas que nos habían dejado los años de dictadura y principios de la década del 2000; un vaciamiento y destrucción del Estado, y una destrucción de los lazos de ligazón social; lo que hoy estamos reconstruyendo es precisamente eso, y estamos haciéndolo en la escuela pública a pesar de la profunda lucha que debemos librar no sólo con los poderes institucionalizados, sino también con los intereses económicos de quienes se enriquecieron y enriquecen a costa de los y las trabajadores, de los y las pobres, y que no desean comprender los principios básicos que sostienen los sistemas democráticos. No me preocupan tanto los poderes establecidos, sino quienes se han puesto en defensa de ellos, quienes en su lucha están siendo nuevamente utilizados por quienes quisieron borrarlos/as del mapa -en muchos casos lo lograron- y que quisieron hacer desaparecer la escuela pública y democrática, aún en épocas de democracia.

Me distraje en el discurso, retomo el camino de ideas y vuelvo a preguntarme por las personas: ¿dónde quedan?, ¿dónde están los alumnos y alumnas? Siempre hay una mirada que evade la mirada del otro y de la otra y se concentra en la propia: lo que me pasa, lo que me ocurre, pero no en el sentido de experiencia que plantea Larrosa (2003), ni siquiera lo que deseo, lo que quiero, lo que espero, los sentidos que asume el estar en un lugar profundamente humano.

El diálogo continúa. Las palabras dejan de pertenecerte

Como señalé, la identidad no es reductible a unos pocos elementos, sino a la complejidad de la construcción de la misma; no es una categoría, nunca podría llegar a serlo, porque lo humano no puede ser reducido nunca a una categoría aparentemente neutra y ceñida a los datos que no son sino la construcción decididamente arbitraria que hacemos nosotras y nosotros con aquello que los otros y otras nos dicen, nos regalan y confían en nuestra tarea.

Cuando escribo este artículo, en la provincia del Chaco se experimentan cambios en lo que respecta a discusiones en el ámbito curricular y organizacional, pero también en lo que se refiere a las condiciones laborales en las que profesores y profesoras trabajan; situación que, por otra parte, parece no resolverse nunca y en el medio están -o abajo o más arriba-, o no lo están, los chicos y las chicas que asisten a la escuela pública, porque tampoco allí podemos hablar de modelos o categorías que unifican colectivos profesionales; también allí la diferencia se hace presencia viva. Y mientras tanto sigo pensando con Skliar (2007) ¿y si el otro no estuviera ahí?

Me viene a la mente un poema de Agustín García Calvo: *Libre te quiero*.

Libre te quiero,
como arroyo que brinca
de peña en peña.
Pero no mía.
Grande te quiero,
como monte preñado
de primavera.
Pero no mía.
Buena te quiero,
como pan que no sabe
su masa buena.
Pero no mía.
Pero no mía
ni de Dios, ni de nadie
ni tuya siquiera.

Con la libertad de hacer, pensar, sentir y decir tiene que ver la educación y el educar, educar para la libertad y la democracia, y poder hacerlo en libertad, con responsabilidad individual; pero absolutamente colectiva para que podamos dejar en ellos y ellas, en nuestros alumnos y nuestras alumnas, la necesidad de seguir construyendo un mundo mejor, no para ellos y ellas, sino para otro y otra que pueden o no estar presentes, para quienes están allí sin estarlo...

Resistencia, Argentina; abril de 2013.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco García, Nieves** (2006). "Saber para vivir". En Piussi, Ana María y Mareñu Méndez, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino*, 158-183. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, Antonio** (1999). *Profissao Profesor. O itinerario profissional e a construçao da escola*. Brasil: Editora da Universidade do Sagrado Coraçao (EDUSC).
- Cosentino, Vita** (2010). "La riqueza de no ser iguales". En Lelario, Antonietta; Cosentino, Vita y Armellini, Guido (eds.) *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina, pp 89-98.
- Larrosa, Jorge** (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mèlich, Joan Carles** (2009). "Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)". En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens, pp 79-95.
- Piussi, Ana María y Mareñu Méndez, Ana** (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, José Ignacio** (2000). "El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (39). España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 133-146.
- Skliar, Carlos** (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2009). "Fragmentos de experiencia y de alteridad". En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens, pp 143-160.
- Woolf, Virginia** (2010). *Un cuarto propio*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, María** (2000). *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora.