

LA NARRACIÓN COMO POSIBILIDAD PARA HABILITAR NUEVOS CAMINOS DE ESTAR Y SER EN LA ESCUELA

DOMENICONI, Ana Ramona I.
IBACETA, Débora Lorena

*Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas*

El presente trabajo pretende comunicar un avance de investigación del PROICO 4-1214 FCH, en el cual nos hemos centrado en recuperar y analizar relatos sobre problemáticas sociales que ingresan a la escuela y movilizan a la formación permanente de los docentes.

En el marco de una capacitación docente sobre la historia social de las escuelas y la construcción de identidades, las y los maestras/os, profesores y directivos relatan situaciones cotidianas que atraviesan la vida de los niños y adolescentes, en situaciones de vulnerabilidad, a las que deben responder. Por un lado encontramos problemáticas que están por fuera del currículum y que excede sus posibilidades y otras que deberían ser parte del mismo, pero que sin embargo, no son incorporados por no poder, no saber, no sentirse en condiciones de abordarlo.

Algunas de estas situaciones alcanzan el terreno judicial, por cuanto se trata de abuso y/o violencia, acontecidas fuera de la escuela, pero cuyas marcas ingresan en ella; otras, ligadas a sujetos que se incorporan al sistema educativo, portando sus culturas y valores, que no siempre son percibidas como adecuadas, trayendo consigo encuentros y desencuentros.

Entendemos que la reconstrucción, a partir de relatos de pequeñas historias de las escuelas, que recuperan lo cotidiano, ofrece la posibilidad de develar lo que no puede resolverse al interior de éstas. Así mismo la narración como acto de poner en palabras, permite tomar conciencia, cuestionarse aquello que se percibe, se siente, observa, sabe, etc. y cuya interpelación habilita caminos para la intervención.

Narración - Escuela - Identidades - Subjetividad

Introducción

El presente trabajo pretende comunicar un avance de investigación del PROICO 4-1214⁹ de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, en el cual nos hemos centrado en recuperar, historizar y analizar relatos sobre problemáticas sociales que ingresan a la escuela, movilizan a la formación permanente de los docentes y configuran identidades. Para ello trabajamos con relatos narrativos de los docentes, entendiendo que es a partir de lo que los sujetos, que habitan las instituciones escolares, dicen vivir, sentir y pensar sobre ella y lo que les pasa es que es posible producir nuevos saberes.

En el marco de una capacitación docente sobre la historia social de las escuelas y la construcción de identidades, las y los maestras/os, profesores y directivos relatan situaciones cotidianas que atraviesan la vida de los niños y adolescentes, en situaciones de vulnerabilidad, a las que deben responder. Por un lado encontramos problemáticas que están por fuera del currículum y que excede sus posibilidades y otras que deberían ser parte del mismo, pero que sin embargo, no son incorporados por no poder, no saber, no sentirse en condiciones de abordarlo.

Referentes teórico- conceptuales

Nombrar la escuela

A grandes rasgos podemos decir que la escuela primaria desde su creación tiene asignada la función de formar a los sujetos en saberes socialmente válidos, en los aspectos morales, intelectuales y físicos, según la Ley 1420; en un comienzo para el ejercicio de la ciudadanía, en un proceso de conformación de la nación argentina que pretendía la homogeneización de la población a partir de la imposición de arbitrarios culturales a inmigrantes y población local. Posteriormente los cambios fueron incorporando a más sujetos y se fueron diseñando propuestas que intentaban dar respuesta a las demandas de la sociedad, lo que no siempre se logró, en algunos casos por la inviabilidad de las mismas y en otros por los fuertes debates ideológicos políticos que confrontaban proyectos de país y maneras de percibir a los sujetos de la educación, diferentes y contradictorios entre sí.

El escenario educativo ha tenido cambios sustantivos en los últimos años, por una parte, la Ley 26206 de Educación Nacional de 2006 trajo consigo modificaciones legales de fuerte impacto, tales como la obligatoriedad de la educación secundaria, la unificación del nivel, el derecho a la educación en contexto de encierro, etc.; por otra, la

⁹Proyecto consolidado P-4-1214 "La formación de maestros durante en la provincia de San Luis, entre 1943-1952. Cultura, política y sociedad", Ciencia yTécnica, FCH-UNSL, que es continuidad de otro iniciado en 2007.

matrícula educativa se expandió a un ritmo continuo, como consecuencia de un proceso sostenido de democratización, crecimiento de la población, emergencia de políticas específicas que han dado lugar a la creación de nuevos programas e instituciones, tendientes a la inclusión educativa de todas las niñas, niños y adolescentes, especialmente de aquellos pertenecientes a sectores condenados por la desigualdad económica y social.

No nos detendremos en los debates suscitados extensamente en torno a los términos equidad e igualdad y las polémicas, sin embargo, queremos rescatar lo planteado por Tedesco (2007) que considera necesario “recuperar el concepto de *equidad* como un término que define situaciones en las cuales se enfrenta el problema de la desigualdad pero respetando las diferencias. Dicho en otros términos, equidad implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, proteger la diversidad.” (p. 14) Una manera que nos permite aproximarnos a entender la escuela y la educación desde otro lugar que no desconoce la diversidad, sino que la respeta y de ese modo pretende superar la desigualdad.

Este cambio de escenario de lo educativo ha traído consigo una crisis de sentido de la escuela en general y, específicamente de la escuela secundaria, lo que nos lleva a interrogarnos por las maneras en que es concebida y pensada la misma por los propios actores educativos. Preguntarnos para qué sirve la escuela en un mundo cambiante, en aspectos sociales y culturales, en el desarrollo del conocimiento científico, tecnológico, en la variabilidad del mercado laboral, el deterioro de los puestos de trabajo en el país y la región, entre otros; no desconoce que también hay cambios, que valoramos como positivos, respecto de haber instalado en la agenda de debate la desigualdad social y económica, que impacta de manera directa en la educación de niñas, niños y jóvenes.

Si con la ley federal reconocemos que se buscó avanzar sobre la obligatoriedad de la escuela desde la sala de cinco años del nivel inicial y nueve años más para la Educación General Básica, es preciso reconocer que la Ley de Educación Nacional 26.206 avanzó sobre la educación secundaria como obligatoria, afianzando la idea de ésta como un derecho; también la Ley 27.045 que fue aprobada en diciembre de 2014 contribuyó en ese sentido, ya que estableció como ineludible la sala de cuatro años. Esta última norma transformó tres artículos de la Ley Nacional el artículo 16, dejando establecido que "la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria". Y los artículos 18 y 19 de la misma ley (que reemplazó a la Ley Federal de Educación, del año 1993), fijando que "la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños desde los 45 días de vida hasta los 5 años, siendo obligatorios los dos últimos" y que "el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de

universalizar los servicios educativos para los niños de tres 3 años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población".

Todos estos cambios legales, modificaciones de escenarios e incorporaciones de nuevos actores educativos, han producido que la práctica docente se haya vuelto inestable, con más incertidumbres que certezas, generando lo que podríamos denominar un trastorno de la identidad escolar y de los colectivos docentes.

De alguna manera, advertimos que en las escuelas públicas la enseñanza no ocupa un lugar central de la práctica docente y del tiempo que los sujetos pedagógicos habitan en ellas. Con el propósito de responder a las demandas sociales que se imponen en la escuela, tales como dificultades económicas de las familias, falta de alimentación sistemática, ausencias reiteradas, abandono de los padres, violencia, adicciones, etc. los docentes y directivos han buscado estrategias para paliar de alguna manera las situaciones por las que atraviesan los sujetos. En este sentido es que los adultos que habitan las escuelas no son indiferentes ante las problemáticas que los atraviesan, que muchas veces los supera y a las que no siempre pueden dar alguna respuesta, generando sentimientos contradictorios.

En el año 2016 directivos y docentes de escuelas públicas provinciales demandaron colaboración al Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), poniendo de manifiesto que no podían dar respuesta a los múltiples atravesamientos que tienen las instituciones y cómo se complejiza la tarea docente que no siempre se presente como ajustada a tales demandas. En ese marco, surge el Programa de Formación y Acompañamiento en Escuelas Públicas "Dialogar para Reflexionar, hacer para Transformar" (PFAEP) que tiene como propósito establecer vínculos con las instituciones educativas, que colaboren al diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos, a través de procesos de formación y acompañamiento, para favorecer instancias de reflexión y construcción colectiva, favorecedoras de cambios y transformaciones.

Al mismo tiempo este programa se propone "favorecer la conformación de redes entre escuelas y de éstas con otras instituciones de la sociedad, con el fin de lograr una sinergia de esfuerzos para el abordaje de problemáticas que transversalizan a la educación pública en los contextos actuales".

Cabe señalar que tal como se plantea en la convocatoria del presente encuentro, la escuela en la actualidad, al mismo tiempo que es reivindicada es, también, cuestionada no solo por los actores sociales externos, sino además por los propios docentes y directivos, respecto de su capacidad para responder a las demandas. En este sentido advertimos que esta institución configurada históricamente en nuestro país de la mano del Estado Nacional, se encuentra transversalizada por diversas problemáticas, cuya complejidad las torna inabordables desde una estructura que no fue pensada para

ello. Sin embargo, muchos docentes interpelados por las situaciones particulares por las que atraviesan niñas, niños y jóvenes, lejos de dar lugar a la indiferencia transitan un camino que ofrezca la posibilidad de responder en un algo el malestar de aquellos.

Nombrar la escuela

El sentido más profundo del PFAEP se cimenta en la construcción conjunta de saberes, entre los docentes participantes de la capacitación, no unos enseñando a otros, sino aprendiendo mutuamente, para forjar una transformación de la educación en las escuelas y en la universidad.

A partir de este principio, desde el Proyecto de Investigación 4-1214, propusimos recuperar aquello que pasa en la escuela, aquellas problemáticas que los moviliza, para narrar lo que acontece, historizarlo y comprenderlo desde algunos marcos conceptuales para advertir las relaciones con la identidad institucional. Entendiendo que es a partir de allí que recién es posible pensar en los posibles caminos de cambio.

Una de las concepciones que sostienen la tarea de este grupo de investigación, es que las escuelas se configuran históricamente a partir de diversos elementos, formales e informales que le van otorgando rasgos identitarios que resultan valiosos recuperarlos para conocer el tejido que nos constituye cotidianamente, y para comprender las problemáticas del presente que hoy nos interpelan.

Nombrar la institución en la que se trabaja, como mi o la escuela, implica entenderla desde un cierto grado de compromiso e identidad que comparten o no los integrantes de esta, que se construye desde un estar y hacer con otros y para otros que conjugan las historias pasadas y los desafíos del presente. Por ello resulta relevante, recuperarla para no solo participar activamente del proceso de reconstrucción histórica, sino también dotarse de mejores herramientas para intervenir en la transformación de la institución. Así, en este diálogo compartido con diferentes docentes que habitan cotidianamente la escuela fueron surgiendo problemáticas que los interpelan a seguir trabajando.

Para Domingo Contreras (2010) la experiencia es “lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo. La idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un componente personal” (p.61).

Los relatos dan cuenta de una manera de vivir, sentir y percibir la escuela, en la que se conjugan diversas dimensiones de los docentes, al mismo tiempo que se vislumbra un algo que se parece a una insatisfacción respecto del estado de la situación actual en torno a los sujetos que la habitan, las prácticas institucionales, las propias prácticas y las tramas sociales que los atraviesan. “Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a

pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.” (p. 67)

Las narraciones de la experiencia siempre tienen un sujeto que cuenta una experiencia sentida “un yo que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado” (Caporossi, en Sanjurjo, 2009, p.108). El narrar va más allá de lo individual porque se da en un contexto y en relación con unos otros que condicionan las narrativas que producimos. Así, “Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes” (p.109) que se recrean a medida que se narran.

Entendemos que en el relato narrativo está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, es en él que se conjuga el conocimiento, los sentimientos y las emociones, que quedan pronunciadas a través de las narraciones que se construyen (Caporossi, 2009, p. 108).

En las palabras de los docentes advertimos que la escuela es narrada desde un lugar de pertenencia que los arraiga como parte de la misma. Al respecto Ana docente de la Escuela CRM expresa: “Soy parte de la misma, gran parte de mi vida transcurrió ahí, hay lazos fraternales”. “Como parte mía, porque aprendí a quererla ya que paso mucho tiempo ahí” (Juan)

Ambos docentes coinciden en representarse la escuela como luminosa, además agregan que como tiene cercana la sierra, esto opera como escenario que “invita a comenzar la jornada”. Pensamos que esta imagen constituye una manera de concebir la escuela; simultáneamente emerge el tiempo como una categoría importante a tener en cuenta en el modo de percibir la institución, desde lo que entendemos como un sentido de habitabilidad del espacio. Quizás esto se deba por una parte a los años de trabajo llevados a cabo en ella y por otra, al tiempo que se vive cotidianamente.

Otras voces operan de modo similar: Laura quien pertenece a la Escuela RS relata: “Hace ocho años que trabajo acá, me costó mucho porque no había trabajado en un escuela tan grande y de diferente población. Hay solidaridad en el equipo docente, tenemos libertad para trabajar. Tenemos que sostener esto desde otro lugar (...) Tengo apoyo de los directivos... disfruto, siento que puedo ayudar”. Luis del CEP expresa: “Me siento parte, paso mucho tiempo ahí”.

En este sentido es posible interpretar que estos docentes habitan la escuela desde un lugar en el que, a partir de experiencias y situaciones compartidas con otros, en el decir, hacer y estar con otros, lleva a que puedan nombrarla no sólo como un lugar de

trabajo sino también como un lugar ligado a la esfera personal que los atraviesa y configura más allá de la labor docente. Un lugar de experiencia de habitabilidad en el que se van tramando significados y sentidos sobre la educación, la escuela, los sujetos involucrados y, fundamentalmente de la tarea. Un espacio que se encuentra muy lejos de ser un lugar de tránsito, porque es un lugar vivido, sentido, gozado y sufrido.

La escuela es parte de ellos, la escuela forma parte de ellos otorgándoles identidad, “Me considero parte de mi escuela, porque siento que a partir de mi granito de arena y de trabajo en equipo que realizamos, todos somos parte primordial de este barco que nos lleva día a día a enfrentar nuevos desafíos” (Marcela) Escuela SME.

“Llevo muy poquito aquí, siempre trabajé en otro tipo de escuela. Me siento parte del equipo docente, este año logré armar un curso con sobre edad en primaria y eso me hizo parte de la escuela” (Verónica) RS.

Valeria, docente de la Escuela SME expresa: “la considero mi escuela por el equipo de trabajo. La mayoría del equipo docente nos formamos como grupo y crecimos aprendiendo junto a las necesidades de la institución y nos queda mucho por hacer”

Consideramos que en este narrar la escuela en primera persona y como un lugar propio, de uno u otro modo, da cuenta de una identidad que ha sido construida a partir del trabajo compartido, del ejercicio del poder que se lleva a cabo, de la manera en que la información circula y de las formas de diálogo que se han establecido y propician en cada una de ellas.

Problemáticas que interpelan en la práctica docente

En el encuentro y trabajo compartido con docentes de diferentes niveles e instituciones se fueron planteando distintas problemáticas que atraviesan y configuran a los sujetos que habitan las escuelas y que se encuentran ligadas a la identidad de las mismas. Problemáticas sobre las que ellos han construido un saber de experiencia que los moviliza a continuar su formación, en un deseo de prolongar el conocimiento, produciendo nuevos sentidos sobre eso que pasa y me pasa, porque esos saberes sostienen la tarea educativa.

En esta ponencia hemos elegido comunicar las problemáticas de sólo tres escuelas que emergieron en los talleres, por la densidad de las mismas.

En la Escuela SME, los docentes advierten que la misma ha cambiado en un cien por ciento desde el inicio de la actividad. Comenzó funcionando en el edificio del Buen Pastor y estaba destinada a señoritas, en el proceso de reforma educativa se transformó en una escuela mixta con primario y secundario. En los relatos de las docentes se reconoce que esta reorganización los colocó “frente a cambios profundos” ya que también implicó una movilización de los docentes que no pudieron elegir libremente.

Algunos de ellos fueron reubicados en lo que era la antigua primaria otros asignados al tercer ciclo y/o en diferentes espacios curriculares y, un grupo muy reducido vieron la posibilidad de acceder a cargos jerárquicos.

En las narraciones de las docentes se advierte que el traslado del edificio, que operó en simultáneo con la transformación curricular, significó un cambio muy importante tanto en lo concreto como en el nivel simbólico, ya que dejaban un lugar oscuro y lleno de prejuicios, sin embargo, el barrio en que fue emplazado era considerado un lugar marginal. Asimismo, es posible advertir múltiples problemáticas planteadas por los docentes de esta institución y a las que reconocen como indispensables de ser abordadas desde un trabajo en conjunto. Algunas de ellas son: la dificultad para la retención escolar de los jóvenes que asisten a la escuela, ligadas a la sobriedad y la diversidad de situaciones por las que atraviesan estos estudiantes.

La escuela se caracteriza por tener una población de bajos recursos y gran cantidad de estudiantes que trabajan debido a la situación en la que se encuentran. No obstante, en las palabras y modos de expresión podemos advertir un sentido de pertenencia e identidad ligada a la escuela y que es concebida desde aquello pensado, *“toda identidad es una mezcla entre lo que los demás dicen que somos y lo que nosotros construimos sobre nosotros mismos (...) en la construcción de esa identidad los sujetos logran elaborar los significados de su existencia y la transformación de su propia identidad a partir de su propia historia”* (Marcela). El valor que le da ella a pensar la historia de la escuela y las problemáticas del presente, es que le va a permitir entender cómo se han forjado esas identidades para analizar, interpretar y pensar hacia dónde va una institución.

Las docentes de la Escuela SME consideran y sienten que el trabajo en conjunto y en equipo, con el resto de los integrantes de la institución, es una labor significativa y fructífera, ya que *“Es un orgullo ver a los chicos que han comido del basurero que hoy sean abogados (...) algunos hacen sus prácticas pre-profesionales en la escuela* (Valeria). Así, la escuela puede ser vivida como un lugar al que se puede retornar en el futuro, porque se es parte de la mima, sentirla no como un lugar de tránsito, sino como un espacio en el que se construyen significados de reconocimiento. *“La gente ha aceptado y quiere estar en la escuela. Sienten que es su casa, les encanta estar ahí. Los docentes trabajan libremente y en equipo...”* (Valeria)

El CRM es una institución que ha cumplido 33 años recientemente y cuyo crecimiento ha estado signado por los diferentes turnos. Inicialmente se funda como una escuela nocturna destinada para aquellos jóvenes trabajadores que no habían podido completar su escolaridad; enclavada a siete kilómetros de la capital, en su momento el edificio se encontraba en una zona despoblada. Actualmente funciona en tres turnos diferentes y está rodeada por casas residenciales, cuyos moradores no

asisten a la misma su población es variada y vienen de zonas aledañas como El Trapiche, Potrero de los Funes, San Roque, Volcán, Dónovan, más cercanas como El Chorillo y tiene muchos chicos con sobre edad en las aulas.

En los relatos queda plasmada una cierta preocupación y ocupación por parte de los docentes respecto de los estudiantes del turno noche. La población que conforma este turno está constituida por estudiantes provenientes de familias subocupadas, ladrilleros, empleadas domésticas, niñeras, etc. lo que lleva a que muchos de ellos abandonen la escuela, en busca de un trabajo para suplir sus necesidades económicas. *“Dicho turno está formado por alumnos que poseen una realidad distinta a los demás turnos, en algunos casos migraron desde otras instituciones o de los demás turnos del colegio por problemas disciplinares y bajo rendimiento académico”* (Ana). Los docentes marcan una diferencia importante sobre la mirada que tienen algunos docentes y estudiantes y los vecinos, de cada uno de los turnos, siendo el de la noche sobre el que recaen los mayores prejuicios. Al mismo tiempo consideran que no se la valora porque se desconoce lo que allí se hace cotidianamente, sino que se la piensa como un lugar en el que todo se permite y a la que van a “parar” aquellos que no encontraron otra institución que los “albergue”.

En el relato de los docentes de la Escuela ERS nos encontramos con una narración de la misma ligada a una mirada de trabajo compartido y de gran apertura. Sus inquietudes rondan por las necesidades económicas que viven sus estudiantes. En las palabras de palabras de Laura se escucha: *“tenemos libertad para trabajar, pero tenemos que sostener desde otro lugar, porque la población es muy variada, de zonas periféricas de la ciudad...la escuela es urbana pero su población es marginal y todo lo que ello implica”*.

Ellos reconocen que *“Tenemos muchos casos de violencia”* e intentan hacerse cargo de las situaciones, sin embargo muchas veces la violencia los supera y la muerte aparece ¿Cómo seguir después de eso? ¿Cómo elaborar la ausencia y el dolor con los chicos? En los talleres ha emergido una y otra vez los casos que se tornan paradigmáticos por el horror que traen consigo y cómo la falta de escucha los golpea. En uno de los encuentros relatan la situación de *Mateo*¹⁰ que fuera un estudiante que asistía esporádicamente a la escuela y cómo su maestra advirtió que el niño no se encontraba en buenas condiciones de salud, higiene, etc. Las palabras de la docente evidencian la preocupación y el enojo de que el caso no prosperara mientras ella fue

¹⁰ El caso Mateo fue caratulado como privación ilegítima de la libertad, agravada por el vínculo y abandono de persona. El niño de 7 años pasaba gran parte del día encerrado en una habitación al fondo de la casa, atado con una cadena. Recibía escasos alimentos y por ello su contextura era la de un niño de 4 años aproximadamente y algunos días era enviado a la escuela.

maestra del pequeño, narra que denunció todo lo que había observado y que nunca progresó. Luego de casi dos años le llegó una citación del juzgado para declarar por la causa.

Los docentes de esta escuela expresan de manera reiterada la importancia del apoyo de los directivos y el acompañamiento de los compañeros de trabajo, como si ese estar con otros y compartir esa cotidianeidad tan adversa, otorgara un sentido diferente a la tarea. Laura redefine su trabajo en esas condiciones desde un modo de posicionarse en la profesión, *“La docencia es eso... pasión y vocación”*.

Resulta interesante leer lo expresado y luego narrado en relación con las problemáticas que los interpelan y los modos que construyen para aportar como dice Marcela un granito de arena, para colaborar en un mejor estar, en un modo más saludable de vivir el espacio. Al mismo tiempo resignifican y atribuyen nuevos sentidos al trabajo docente y al territorio de encuentro con los otros y lo otro y por ello se animan a reescribir el currículum, son docentes creadores del currículum.

Sentirse parte de la historia de la institución

La cultura e identidad de la institución son algunos aspectos esenciales en la construcción de la historia social de la escuela porque nos permite conocer a partir la narración de los propios actores el funcionamiento, las actividades y las representaciones de la misma. Anijovich (2009) explicita que estos relatos pueden ser pensados como espejos o ventanas, dado que a través de esa trama de palabras es que es posible, observar, conocer, entender la vida de una persona o un espacio social, como la escuela. En tanto que “en calidad de espejos, ayudan a su autor a conocerse a sí mismo” (p. 86)

En el marco de este trabajo de indagación podemos considerar “las narrativas, como nudos estratégicos en la construcción del sentido comunitario, son los medios por los que se manifiesta la memoria institucional, la historia y se constituye la identidad organizacional y profesional” (Bolívar, 2016, p. 1). Cada escuela tiene identidad propia y los relatos de sus integrantes permiten reconocer y recuperar la historia social de la misma. Ellos construyen la historia de la institución en los modos en que viven, sienten y piensan. Puesto que “narrar la historia de vida profesional e institucional está implicando una autointerpretación e identidad de la organización, y –en esa medida– permite insertar pertinentemente la acción del establecimiento educativo en su propia trayectoria de trabajo”. (Bolívar, 2010, p. 4).

La identidad de la escuela es conocida por los integrantes de la institución y muchas veces no se condice con el imaginario colectivo de la sociedad porque no se da a conocer cómo es realmente la cultura institucional y mientras, se va creando una

imagen distinta y en algunos casos negativa. Por eso, a través de las voces de docentes y alumnos podemos dar a conocer cómo es cada una.

Entender la escuela como mi/la escuela implica analizarla desde un cierto grado de compromiso e identidad que comparten o no los integrantes de esta, que se construye desde un estar y hacer con otros y para otros que conjugan las historia pasadas y los desafíos del presente.

De este modo, podemos comprender que las escuelas son parte de la cultura, al mismo tiempo que cimentan una cultura propia en su interior. Los sujetos como ser de cultura actúan de acuerdo a patrones culturales que le han sido transmitidos. De ahí que sea aprendida, organizada, dinámica; las culturas cambian, pero su núcleo más profundo pervive y se transmite a todas las generaciones. Por ello puede ser entendida como aquellos valores, costumbres y creencias compartidas por un grupo de personas, que son transmitidas de manera hereditaria a través de un proceso de socialización que comparten los miembros de una sociedad y que van configurando su identidad.

En este sentido “cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos cultura institucional” (Frigerio & otros, 1992, p. 35). Dentro de este proceso de integración y socialización se encuentra la educación, como parte constitutiva y esencial de la vida. Por esta razón se considera la escuela como un espacio social de crecimiento, creatividad, reflexión, y expresión.

Cuando hablamos de las instituciones educativas solemos tener una representación de ellas y recurrimos a diferentes integrantes para conocer su funcionamiento. A partir de esto se desprenden diferentes expresiones como “siempre fue una escuela marginal”, “los docentes son excelentes”, “en esta escuela no se hace nada”, “es tradicional” etc. y que configuran el “estilo” del lugar. De manera que cada institución presenta rasgos de identidad que constituyen la cultura institucional pero que no siempre son explicitados por sus integrantes.

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio & otros, 1992, p. 35)

Coincidimos con Frigerio que el reconocimiento y sentido que se le otorga a la escuela surge a partir del imaginario, que está conformado por un “conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el

conocimiento” (p.37). Por lo tanto, es importante considerar que el sentido que se le conceda puede favorecer o perjudicar el desarrollo de las actividades, provocar ajenidad, empatía o compromiso con lo que allí pasa, en tanto solo queda fuera o de mí o “me pasa” y me conmueve.

Aspectos metodológicos

Como metodología de trabajo decidimos que el taller era una opción que nos permitiría la construcción de saberes compartidos. Para la tarea investigativa propusimos la construcción de relatos narrativos en torno a tres ejes de trabajo, relacionados entre sí, la forma de narrar la escuela en tanto sentida como propia o no, los modos de describirla y las problemáticas que consideran son parte de la identidad de la misma. Nos sentimos reconocidos en las palabras de Blanco y Sierra (2015) ya que también, “Tratamos de vivir la educación y la investigación como una experiencia, es decir, como una relación de alteridad en la que algo nos pasa, y por eso nos transforma. Una vivencia que acompañamos de pensamiento, de una dimensión receptiva y reflexiva, aceptando lo que sucede y deteniéndonos conscientemente en lo que nos sucede, en lo que ‘me pasa’” (p. 2)

La lectura y relectura de los propios relatos y del de los otros, por una parte demandaba la producción de un registro objetivado; y por otra, buscaba encontrar maneras de abordar aquello que reconocían en la institución e iniciar caminos para historizar y problematizar con el objetivo de compartirlo al interior de la institución en un trabajo futuro. En síntesis la tarea se pensó en un proceso de tránsito de la descripción a la narración para luego interrogar lo escrito y descubrir aspectos vedados como plantea Elbaz (2002).

Actualmente nos encontramos en la etapa de diseñar colaborativamente un dispositivo para cada institución, que les permita integrar diversas voces en la reconstrucción histórica de la problemática reconocida, al interior de la escuela y la planificación de las tareas, en las que se incluye la formación sobre aquello que ha sido nombrado desde lo no sistemático.

Resultados alcanzados y/o esperados

Algunas reflexiones sobre hallazgos mínimos para continuar la tarea

Como señaláramos al comienzo esta ponencia da cuenta de un avance de un trabajo de investigación, que se encuentra en una primera etapa, ya que los datos analizados corresponden solo a cuatro y de manera más profunda a tres escuelas, del total de las participantes. En el trabajo de formación que estamos llevando a cabo, el diálogo resulta fundamental para construir una trama compartida de saberes, que habiliten a la escucha y reflexión de los propios modos de entender lo que les pasa a los

docentes en la escuela y que los inquieta, de tal manera, que traspasa los muros para instarse en el lugar de la pregunta por el sentido de la tarea educativa.

Entendemos que no hay una única manera de escuchar y compartimos con Blanco & Sierra (2015) que “la escucha sucede siempre en el seno de una relación y depende de quien escucha, de su lugar en el mundo (...) y de la relación con aquel o aquella a quien se escucha” del mismo modo que va a depender del motivo es decir del “para qué escuchamos, detenernos en la intención” (p. 6). Es por ello que explicitáramos el marco desde el cual nos inscribimos en el trabajo, que articula la investigación, la capacitación entendida como trabajo de formación y la docencia, que es el del PFAEP, entendiendo y tomando para nosotros sus objetivos y principios. De este modo es que estamos comprendiendo quiénes somos en esta escucha en relación con estos otros a partir de un trabajo compartido que requiere una vigilancia permanente en lo metodológico, lo teórico y el propio posicionamiento subjetivo con la tarea, para una construcción de saberes.

De las cuatro escuelas seleccionadas encontramos que los docentes de tres de ellas, nueve en total, se encuentran involucrados emocionalmente con la tarea de educar, ya que las preocupaciones en torno a las problemáticas y el modo de narrarlas y de narrarse a sí mismos frente a ellas, está teñido de lo subjetivo. Así estos docentes se sienten parte de la escuela por diversas razones que han podido explicitar hasta el momento, pero también por otras que no han mencionado, porque no pueden o todavía no las reconocen. Nuestra tarea es la de promover ese reconocimiento y para ello hemos entablado el diálogo como relación dialógica en la que buscamos que ellos, como protagonistas, puedan decirse algo a sí mismos, puedan vivir la experiencia de la palabra que fluye a través de ellos desde su interioridad, como algo sentido y no solo como algo pensado.

Un ejemplo es el caso de docentes de la escuela SME, porque podemos advertir que en el narrar la escuela, los docentes no solo se sienten parte de la misma por trabajar allí y habitar día a día la institución, sino que ese ser parte está ligado al compromiso de construir un lugar para vivir, no sólo a nivel curricular, sino también extracurricularmente. Esta manera de vivir la escuela lleva a las profesoras a transitar diferentes caminos de formación que va más allá de lo disciplinar, porque las problemáticas que atraviesan la escuela las interpela y desafía en cada jornada. En los encuentros ellas han podido ponerle palabras a lo que acontece y les pasa a ellas con eso y en ese sentido es que la escucha que ellas realizan les ha permitido llevar a cabo un desplazamiento de “mirar” como espectador a un “mirar participativo”, en el que se conjuga una sensibilidad y un saber particular que les permite dejarse alterar, moverse de las certezas.

Del mismo modo que los maestros de la escuela RS que, conmovidos por la violencia que viven las niñas, niños y adolescentes de la primaria, llevan a cabo un ejercicio consciente, sostenido y generoso, un gran esfuerzo por estar atentos y, de manera valiente, mantenerse alertas frente a lo otro y las incoherencias y debilidades propias (Blanco & Sierra), para forjar nuevas estrategias para enfrentar la adversidad. Reconocemos en ellos la disposición y el valor para reconstruir la cultura institucional y hacerse cargo de los sujetos que habitan la escuela, abriendo nuevas posibilidades, tales como grados para estudiantes con sobre edad, dando cursos sobre violencia, participando de tareas con los equipos de gestión, para el diálogo con los padres y vecinos.

Los docentes del CRM se encuentran altamente movilizados internamente por las problemáticas y, al mismo tiempo, no pudiendo encontrar estrategias que les permitan operar hacia la transformación. Entienden que necesitan saber cuáles son las representaciones que hay sobre la escuelas, porque ellos las perciben como negativas, llenas de prejuicios y consideran que esto no les permite una tarea favorable para con los adolescente y jóvenes que asisten a la escuela. Desean que la misma deje de ser un lugar de tránsito, como fuera concebida en su fundación, para convertirse en un lugar habitado, sentido y percibido como propio. Advertimos que en ellos se ha iniciado, en estos meses que venimos encontrándonos, una incipiente escucha sobre lo que ocurre y “les pasa” en la escuela, nosotros solo hemos devuelto lo compartido por ellos desde un lugar de alerta silencioso, abandonando las interpretaciones o buscando comprender desde marcos teóricos.

Para cerrar esta ponencia nos parece significativo compartir lo que a nosotras “nos pasa” como investigadoras, percibimos que acercarnos a estas mujeres y estos hombres singulares y conocer desde ellos las escuelas y como se nombran a sí mismos en relación con ellas, nos exige otra posición que la que hemos construido en la academia. Larrosa (2008) sobre la experiencia de la lectura nos dice que esa disposición en uno, implica “oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita” (p. 20) o cree no necesitar. Para dar lugar a un saber de la experiencia que no queda restringido al conocimiento científico, sino que necesita ser tramada en nuestro interior y que nos permite advertir que la relación con la producción de conocimiento necesariamente debe tener una relación de interioridad en la que las emociones y sentimientos se tejen con los pensamientos.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Bs. As.: Paidós.

- Blanco, N. & Sierra (2015) "Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa", ponencia presentada en V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas, Almería, España.
- Bolívar, A. (2016) "Identidad narrativa de la escuela: memoria institucional y dirección escolar", Conferencia en el Tercer Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Contreras Domingo, J. (2010) "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal", en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), 61-81. España.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión, Buenos Aires: Troquel. Capítulo 1.
- Sanjurjo, L. (2009) "La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docente", en Liliana Sanjurjo *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario: Homo Sapiens. Pp. 107-150.