



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-11 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 10/11/2022 Aceptado: 30/12/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.073>

Socialidad y condición sensible desde los gestos para pensar la práctica profesional docente. Lo íntimo como relato emergente

*Sociality and sensitive condition from gestures to think the
 professional teaching practice. The intimate as an emergent narrative*

Federico Ayciriet

Facultad de Humanidades, Universidad
 Nacional de Mar del Plata; Grupo de
 Investigación en Escenarios
 y Subjetividades Educativas (GIESE - CIMED),
 Argentina.

fayciriet@mdp.edu.ar

Resumen. El presente trabajo se ofrece como un ejercicio meta-analítico que recompone decisiones metodológicas y recupera emergentes del trabajo de campo llevado adelante en el marco de una investigación orientada a interpretar los procesos comunicativos que tienen lugar en el entorno virtual del ISFD Almafuerde de la ciudad de Mar del Plata. El escrito se configura a partir de relatos desde los que se propone considerar la condición biográfica y sensible como un emergente ineludible de la investigación educativa. Desde el enfoque narrativo, la propuesta toma como punto de partida la consideración del hecho educativo como un fenómeno esencialmente comunicacional en el que los procesos comunicativos se conciben como prácticas sociales, espacios de interacción y de producción de sentido en los que los sujetos se constituyen. Desde esta perspectiva, se propone un itinerario por escenas y gestos que hablan sobre la práctica profesional de docentes y permiten recuperar la velada condición sensible que habita en sus historias y en su quehacer cotidiano como educadores y educadoras. En términos epistemológicos y metodológicos se plantea que la consideración de la condición biográfica descanoniza modos tradicionales de hacer investigación y se constituye no sólo como una clave en la configuración de las experiencias vitales y profesionales de quienes ofrecen sus relatos, sino también para quien investiga e interpreta.

Palabras clave. investigación narrativa; práctica profesional; expansión biográfica; sensibilidad; educación

Abstract. This paper is offered as a meta-analytical exercise that recomposes methodological decisions and recovers emergents of the field work carried out in the framework of a research aimed at interpreting the communicative processes that take place in the virtual environment of the ISFD Almafuerde in the city of Mar del Plata. The paper is based on narratives from which it is proposed to consider the biographical and sensitive condition as an unavoidable emergent of educational research. From the narrative approach, the proposal takes as a starting point the consideration of the educational fact as an essentially communicational phenomenon in which the communicative processes are conceived as social practices, spaces of interaction

and production of meaning in which the subjects are constituted. From this perspective, we propose an itinerary through scenes and gestures that speak about the professional practice of teachers and allow us to recover the veiled sensitive condition that inhabits their stories and their daily work as educators. In epistemological and methodological terms, it is proposed that the consideration of the biographical condition deconstructs traditional ways of doing research and is constituted not only as a key in the configuration of the vital and professional experiences of those who offer their stories, but also for those who investigate and interpret.

Keywords. narrative research; professional practice; biographical expansion; sensitivity; education

Resumo. Este trabalho é oferecido como um exercício meta-analítico que recompõe decisões metodológicas e recupera emergindo do trabalho de campo realizado no âmbito de um projeto de pesquisa que visa interpretar os processos comunicativos que ocorrem no ambiente virtual do ISFD Almafuerite, na cidade de Mar del Plata. O artigo é baseado em histórias das quais se propõe considerar a condição biográfica e sensível como um emergente inescapável da pesquisa educacional. A partir da abordagem narrativa, a proposta toma como ponto de partida a consideração do fato educacional como um fenômeno essencialmente comunicacional no qual os processos comunicativos são concebidos como práticas sociais, espaços de interação e produção de sentido nos quais os sujeitos são constituídos. A partir desta perspectiva, propomos um itinerário através de cenas e gestos que falam da prática profissional dos professores e nos permitem recuperar a condição sensível velada que habita suas histórias e seu trabalho diário como educadores. Em termos epistemológicos e metodológicos, propõe-se que a consideração da condição biográfica desconstrua as formas tradicionais de fazer pesquisa e se constitua não apenas como uma chave na configuração das experiências vitais e profissionais daqueles que oferecem suas histórias, mas também para o pesquisador e intérprete.

Palavras-chave. investigação narrativa; prática profissional; expansão biográfica; sensibilidade; educação

Construcción del objeto de estudio: La investigación narrativa como acto insurgente

En el marco de la Maestría en Práctica Docente que brinda la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) desarrollamos una investigación orientada a interpretar los procesos comunicativos que tenían lugar en el entorno virtual del Instituto Superior de Formación Docente "Almafuerite" de la ciudad de Mar del Plata. Originalmente, proyectábamos analizar los fundamentos que llevaban a algunos/as docentes de la institución a generar propuestas de enseñanza en la virtualidad cuando la prescripción curricular orientaba el desarrollo de los procesos educativos hacia una modalidad de cursada centrada en la presencialidad. En particular, nos interesaba indagar los argumentos que sostenían estas prácticas y los procesos comunicativos que tenían lugar en la especificidad del entorno virtual institucional y las mediaciones digitales que habilitaba como posibilidad. El advenimiento del COVID19 y las medidas sanitarias que se implementaron a nivel nacional en Argentina, generaron nuevas condiciones que exigieron redefiniciones que terminaron por complejizar y enriquecer la experiencia.

Abordar los procesos comunicativos en el entorno virtual del ISFD Almafuerite implicaba la construcción de un objeto de análisis complejo que demandaba asumir posiciones no sólo epistemológicas y metodológicas concretas, sino también éticas y políticas (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015). En consecuencia, atendiendo la clasificación que propone Sautu (2010) para identificar los supuestos implícitos en el paradigma desde el que se investiga, diremos en primer lugar que

asumimos que la naturaleza de la realidad es subjetiva y múltiple. Pensamos concretamente desde los postulados del paradigma interpretativo y consideramos como punto de partida la idea de que la producción de conocimiento tiene un carácter social.

Esta postura se corresponde con una perspectiva cualitativa y hermenéutica de las ciencias sociales desde donde se plantea que “nunca conocemos la cosa tal cual es fuera de los discursos que hablan acerca de ella y, de alguna manera, la crean o la construyen” (Scavino, 1999, p. 38). Esto no implica de ninguna manera negar entidad al plano de lo real, sino, en todo caso, tener claro que aquello que se estudia, se analiza y sobre lo que se construye interpretación está mediado por la mirada de quien investiga (Ryan, 1999). Proponiendo una relación específica con la construcción de conocimiento en el campo de la práctica docente, Sanjurjo (2009) plantea que desde el enfoque hermenéutico

se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen. La inteligibilidad de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social, y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes sí se reconocen en esa interpretación, podrán modificarlas. (p. 18)

Desde una mirada algo ingenua, en la génesis del trabajo empezamos a delinear el objeto de estudio suponiendo que los criterios que sostenían las propuestas de enseñanza se enraizaban en conocimientos tecnológicos sólidos que permitían potenciar la puesta en juego de saberes disciplinares y pedagógicos. Sin embargo, las sucesivas aproximaciones al campo evidenciaron dos emergentes que pusieron en cuestión este supuesto inicial: por un lado, había docentes con formación específica y experiencia en la gestión de campus virtuales y eso no implicaba necesariamente que desarrollaran prácticas o encontraran potencialidad en el aula virtual de la plataforma institucional; por otro, había docentes que con un uso incipiente (Maggio, 2012) promovían situaciones comunicativas que aprovechaban el aporte diferencial que brindaban los medios digitales.

En términos conceptuales, considerábamos con Sanjurjo (2009) que en el proceso formativo de los/as docentes es posible reconocer trayectos diferenciados. La autora reconoce que hay un conjunto de teorías, creencias y saberes prácticos que se gestan en ámbitos de educación formal y sistemática, como la formación inicial (carrera de grado) y las instancias de desarrollo profesional (trayectos formativos posteriores al grado), pero también se construyen en contextos complementarios y coexistentes que configuran escenarios en los que se producen procesos de internalización y predisponen para la práctica.

¿Qué llevaba a estos/as docentes a apostar al campus virtual cuando podían resolver sus propuestas en la clase presencial? ¿Qué fundamentos sostenían estas búsquedas y las decisiones que tomaban? Las respuestas que fuimos componiendo en las sucesivas entrevistas nos permitieron reconocer la pregnancia de hitos biográficos que permeaban en los criterios que estos/as docentes ponían en juego. Los testimonios pusieron en evidencia la necesidad de revisar los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos desde los que estábamos partiendo y realizar un viraje (no menor) en la investigación. El abordaje que inicialmente se proyectaba como un trabajo interpretativo orientado a etnografiar las prácticas, viró hacia lo que terminó siendo un abordaje situado en el enfoque narrativo, interesado en atender la biografía de los/as docentes entrevistados/as.

El hecho de que los propios testimonios exigieran un corrimiento hacia lo biográfico y lo narrativo implicó un verdadero sismo para el abordaje del objeto de análisis en la medida que hizo crujir los supuestos y preconcepciones desde los que entendíamos la investigación educativa. En primer lugar, diremos que se hizo evidente la necesidad de rupturizar una matriz que pondera la generalización y la búsqueda de neutralidad por parte de quien investiga. En este sentido, propone pensar que la práctica profesional y sus abordajes, se tienen que correr de la condición biográfica.

En esta investigación asumimos una posición analítica que podríamos considerar insurgente en la medida que procura habilitar niveles de discusión respecto de las metodologías dadas, poner en cuestión las prescripciones que puedan obturar la mirada sobre el campo, y dar lugar a las sensibilidades. Dice Bifo Berardi (2017) que la sensibilidad permite a los seres humanos conectarse empáticamente y que sus cuerpos vibren al unísono, sin la exigencia inmediata de que medien codificaciones.

Se trata de dar habilitar una condición sensible, generalmente velada, que pone en evidencia que no podemos correr de la escena la condición biográfica y autobiográfica y que nos exige preguntarnos por qué estas escenas íntimas, profundas, pueden ser importantes en una investigación en el campo de la educación.

Compartimos en este sentido la posición de Porta (2021) cuando plantea que:

La perspectiva narrativa no es solo un tipo de investigación, sino que además invierte la ecuación y enfatiza que la investigación es un tipo de narrativa. Es una práctica subversiva que instala una pregunta allí donde la ciencia clásica no espera que lo haga. (Porta, 2021, p. 59)

Los relatos de quienes participaron de esta investigación y compartieron experiencias de sus biografías nos permitieron reconocer que no sólo valía la pena recuperar retazos íntimos para entender sus prácticas, sino que esas vivencias personales y profundas que nos compartían nos permitían habitar experiencias de formación (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

La práctica profesional como entramado: reconocer los hilos (íntimos) de la historia

Desandar la trama de toda práctica profesional implica asumir la condición de la práctica como transformadora de la realidad (Schön, 1987). Se modifican vidas, se habilitan, potencian y se obturan experiencias vitales. Sobre esas experiencias, además, se componen relatos para dar cuenta de las afectaciones que se producen.

En la investigación que llevamos adelante, la construcción de relatos sobre la propia práctica tuvo como un emergente a destacar, las referencias vinculadas al sentir, a lo afectivo y a lo afectante. Las narrativas que se elaboraron para dar cuenta de los criterios que fundamentaron las decisiones pedagógicas orientadas a promover procesos comunicativos, reconstruyeron escenas cargadas de emotividad y sentimientos que se constituyeron en puntos de referencia para pensar las tomas de posiciones en el presente. Nos interesa en este sentido considerar el aporte de Porta y Yedaide (2017) cuando reconocen como “indispensable inyectar vida a las narrativas de la clase, proponer su entramado con lo afectivo, lo sensorial inscripto en la memoria, lo íntimo y constitutivo de la subjetividad docente” (p. 297).

Al definir los procesos comunicativos, Vargas y Uranga (2010) afirman que los espacios de interacción que tienen lugar entre los sujetos implican relaciones en las que estos mismos sujetos

se constituyen tanto individual como colectivamente. En este sentido, la inclusión de una entrevista biográfica nos permitió observar cómo las experiencias vitales de los participantes se incorporan a ese tejido vincular que posibilitan situaciones de comunicación singulares.

Como decíamos, los relatos biográficos de lxs docentes recuperaron escenas de sus historias particulares que sedimentan en su identidad profesional docente y permean en las decisiones que toman a la hora de promover situaciones de comunicación. Cada uno de lxs entrevistadxs compartió en sus narrativas biográficas vivencias que funcionan como hitos y operan como puntos de referencia a la hora de que asuman posición respecto de cómo consideran que debería desempeñar su profesión como formador.

Los testimonios que ofrecieron quienes participaron de esta investigación compusieron narrativas que tienen una condición de ficcionalización del cuál no podemos salir y que, incluso, necesitamos habitar para poder explicar lo que se piensa, se siente y se hace en la práctica profesional. La investigación y la búsqueda de interpretar estas prácticas funciona como un correlato, un continuum. La investigación pone en juego vidas y permite reconocer que esta velada condición sensible que atraviesa las propuestas se pone en juego en el diálogo intersubjetivo que se materializa en el trabajo de campo. Es en términos de la socialidad (Huerco y Morawicki, 2007) donde la condición de experiencia aporta sentido a la condición biográfica. Si toda práctica es biográfica, entonces toda investigación también lo es.

La noción de experiencia (Dewey, 1949), en tanto experiencia fundamentalmente sensible es la que configura y muestra en términos metodológicos, esa condición biográfica que está puesta en gestos.

“Era una escuela en la que..., era un lugar en el que me sentía a gusto. Y donde me llamaban por mi nombre, no por mi apellido. Eso fue algo que después me dolió mucho cuando lo perdí en la secundaria. Ahí eras... tenías nombre, y eso estaba bueno. Yo en esa escuela (la primaria) fui feliz. Yo me desarrollé, me indispuse en la escuela. Lo que te estoy contando es terriblemente íntimo, pero fue así. O sea, a mí me pasó todo. La vida me pasó en la escuela. Yo no sabía que iba a ser docente, pero era casi obvio que iba a ser docente, si yo ahí fui feliz” (FP_2).

“Cuando era chica, muy chica, 15 años... mi mamá es maestra, y a mí me iba muy bien en matemática. Entonces, mi mamá me dijo que podía dar clases particulares. Y a los 15 años empecé a dar clases particulares en el garaje de mi casa. Mi mamá, cuando llegaba algún papá preguntando por algún maestro particular o una maestra particular, mi mamá les recomendaba que vinieran a hablar conmigo. Y yo daba clases con el uniforme de escuela a los 15 años” (NR_3)

Hablamos de escenas y de gestos que son sensibles y permiten el pasaje que logran este tipo de investigaciones, que es el pasaje de lo privado a lo íntimo y de lo íntimo a lo público. En ocasiones remiten a vivencias concretas y trascendentales, pero también recogen y se articulan en relatos que hablan de sensaciones y sentimientos que caracterizan un momento de la vida que se anhela.

“Para mí, en mi infancia, la escuela era el mejor lugar donde podía estar. No había un lugar mejor. Ni mi casa, ni el barrio. No había un lugar mejor que la escuela, con mis hermanas. Ahí partimos” (LB_3)

La expansión biográfica (Porta, 2021) en la investigación permitió reconocer que los argumentos que estxs docentes ponían en juego para fundamentar sus prácticas articulaban saberes y decisiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas con experiencias que trascendían los acontecidos en lo que estrictamente se vincula a los procesos de enseñanza y aprendizaje formales.

“El gusto por la lectura yo creo que tiene que ver con varias cosas. Viene de mi casa, mi vieja, bueno, era una época en la que..., vos pensá que yo nací en el 76. No había literatura para chicos en esa época. Así que “El centro editor de América Latina” era lo único que había y que era de calidad, y si no, alguna porquería que se comprara en un quiosco de revista. Pero mi vieja siempre fue lectora. Entonces, había como un presupuesto para libros. Las salidas al centro eran para comprar un libro. Se compraban libros a vendedores que venían a domicilio. Y siempre fue así, elegir lo que había en las mesas de luz, que a veces no eran ni libros para chicos los que había” (FP_3).

“Y en las vacaciones se murió mi viejo de repente y tuve que salir a laburar. A partir de ahí empecé a hacer la carrera un poco más relajada y me llevó un año más de lo que me tendría que haber llevado. Y colgué la tesis. El hecho de que se haya muerto mi viejo sí, me partió. Además, era pasar de solamente estudiar a trabajar y tener a veces que partir el franco para cursar. Y el cuatrimestre siguiente, que fue ahí cuando se había muerto mi viejo, el 14 de julio, en las vacaciones, después cuando volví estaba re limada y no entendía nada de lo que cursaba” (CR_3).

La entrada de la investigación al “bios” aportó elementos que complejizaron la mirada sobre el tema y pusieron en evidencia la existencia de huellas de las historias de vida que operan como condición de producción para las prácticas docentes en general y aquellas que se habilitan en los entornos virtuales en particular. Significó uno de los hitos de la investigación en la medida que permitió componer el entramado que contiene las interpretaciones construidas.

Ahora bien, los hallazgos de la investigación evidenciaron también la necesidad de trascender la mirada que sitúa los trayectos formativos al ámbito escolar. Las entrevistas biográficas arrojaron escenas y articulaciones que excedían a la escuela y a la educación formal. Una de las entrevistadas, al responder a la pregunta sobre cómo decidió ser docente respondió:

“En realidad, se dio. No sé si lo decidí. En realidad, yo decidí estudiar letras. Recuerdo el día exacto que lo pensé. Yo leía con el libro sobre la falda mientras comíamos. Y recuerdo ese día que estaba leyendo “Dos años de vacaciones”, o sea que era muy chica, y mi vieja dice “no puede ser que vos no pares de leer ni siquiera para comer, tenés que dejar el libro para comer”, como una cuestión de respeto. Bueno, dejé el libro para comer y me puse a pensar “¿Cómo voy a hacer para dedicarme a hacer esto sin que me rompan las pelotas?” y entonces, bueno... “voy a estudiar Letras”. Ahí lo decidí. A mí lo que me gusta es leer, y escribir en todo caso. La docencia es algo que descubrí luego, en la carrera. No es que lo había pensado previamente. No fue algo programado. Esta escena..., yo tendría once años, doce años.” (FP_3)

“Yo no soy mamá, y creo que eso influye un montón. Yo pude terminar el doctorado, viajar, y durante los tres años que cursé el doctorado yo podía vivir tres días de la semana acá en Mar del Plata y después estar dos o tres días en Buenos Aires. Eso todas las semanas. Eso era posible porque no tengo hijos. Por ahí si tuviera hijos sería otro el ritmo. Tengo compañeras en la facultad que tienen hijos y que lo pudieron completar. Hay otras que no. Es casi estadístico que la carrera académica, sobre todo en la investigación, si tenés hijos es más difícil por la carga del trabajo doméstico” (CR_3)

Otra experiencia que recupera FP se vincula con vivencias que tuvo con docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata cuando cursaba el Profesorado de Letras. El testimonio ofrece dos escenas que la entrevistada pone en relación de manera explícita con el proceso de constitución de perfil profesional al que procuró llegar como educadora.

"Ella en las fotocopias nos dejaba la dirección y nosotros no entendíamos por qué y pensábamos "esta mina está loca ¿Por qué te pone la dirección en el apunte?" y nosotros una vez le preguntamos "María ¿Por qué ponés tu dirección en la fotocopia?" "Porque ante cualquier cosa, ustedes tienen que poder encontrarme". Y eso para mí fue muy fuerte, pero esa generosidad de decir "bueno, mirá, esta es nuestra relación de alumno y profesora", pero no era algo que yo esperara de un profesor. Y que después me pasó con otros." (FP_3)

Había una profe de Lingüística con la que yo todavía a veces trabajo que me decía "Fernandita". Y yo iba a la casa a laburar y me untaba la tostada con manteca y dulce. Eso no me lo hizo nunca mi vieja, lo de untarme la tostada con manteca y dulce. ¿Vos entendés? Yo tenía 20 años y me sentaba ahí a laburar con ella y me untaba la tostada. Esos gestos para mí son como, no sé cómo explicártelo, eso creo que fue lo que después me constituyó en el tipo de docente que decidí ser." (FP_3)

La docente hace mención a "gestos" que entiende como actos de "generosidad" que marcaron su forma de concebir "el tipo de docente" que decidió ser. Lo que nos interesa plantear es que estas escenas configuran un punto de referencia y operan como parámetros para la gestación de situaciones de comunicación, independientemente del contexto en el que estas se den. En este sentido, es posible encontrar un correlato concreto en sus prácticas docentes actuales. Algunas de ellas, tienen que ver con decisiones que toma en relación a la inclusión de entornos virtuales.

"Muchas veces en cosas que hago que a veces puteo y pienso "¿Por qué mierda les doy el whatsapp?". Bueno, les doy el Whatsapp porque tienen que poder encontrarme. Y cuando ya no seamos alumna y profesora me tienen que poder encontrar." (FP_3)

"Tenés que estar disponible me parece. Esto que pasó hoy, que las chicas están buscando un libro, naturalmente pasa "les traigo el mío, ¿Para cuándo lo necesitan?". "Permite estar presente, aunque no estés presente. Acompañar, hacer una tutoría, hacer una escritura colaborativa, socializar ideas. Es como pensar, no solamente en la escuela y en la educación, en la vida, es como que funcionás en una red, ¿En soledad qué podés hacer? Por eso me parece que hay que estar disponible. Y las tecnologías juegan un punto muy, muy a favor" (FP_2)

La búsqueda de "estar disponible" opera en dos direcciones: por un lado, atiende el objetivo de garantizar asistencia, ayuda y/o acompañamiento para quien/es lo necesiten; pero también permite vislumbrar una apuesta por el trabajo y el desarrollo de procesos colaborativos. Acompañar y tutorizar constituyen prácticas potentes que pueden tener lugar independientemente de los medios digitales, pero se ven favorecidas por las características del entorno virtual. Las oportunidades para el intercambio son distintas en la medida que permiten soportes y lenguajes diversos, a lo que se suma la reconfiguración espacial y temporal a la que hemos hecho referencia anteriormente. A su vez, se ponderan las posibilidades para trabajar "en red", producir con otros y generar prácticas que distan de las que se podrían concretar "en soledad".

En el relato de la participante FP, se conectan una escena pasada en la que una profesora de la universidad dejaba su dirección en las fotocopias para que "pudieran encontrarla" con una búsqueda presente y autorreferencial a través de la que la docente entrevistada fundamenta decisiones vinculadas a su propia práctica. Configura en este sentido un territorio, un ser, un estar y un hacer que que presenta sedimentos de lo (íntimo) vivido. Dice Berardi (2017) que la memoria, en tanto construcción, de aquellos lugares que hemos habitado operan como una marca emocional que singularizan el espacio en el que nos movemos. Nos permiten orientarnos, construir referencias configuran una cartografía personal e íntima que se nutre de emociones.

Volver sobre sentires en la construcción de socialidad

Los relatos se construyen a partir de anclajes. Los testimonios referencian de forma evidente una condición de temporalidad y de territorialidad que atraviesa las escenas que se narran. No obstante, nos interesa plantear que la condición de socialidad (Tranier et. al., 2020) nos permite rupturizar una concepción de tiempo lineal, para pasar del tiempo cronológico de la condición biográfica al tiempo de los procesos y de la construcción de la memoria. En este sentido, no pensamos en un espacio-tiempo anclado físicamente, sino que es el tiempo del territorio cultural y de sentido.

Los testimonios también dan cuenta de sentires que se vinculan al sufrimiento, al padecimiento en el ejercicio de la profesión, muchas veces ligado a la falta de experiencia, de oportunidades para la socialización entre colegas cuando se transitan los primeros años de ejercicio de la profesión y a carencias en la formación docente inicial.

“Yo venía recién recibida, con 22 años a reemplazar a esa profe y es como que la vara estaba re alta. Y los pibes..., la primera clase que yo di como profe fue a una semana de irse a Bariloche. Y yo fui ahí, me presenté y los pibes cantaban “vamo a Bariló, vamo a Bariló” todo el rato de la clase (ríe). Me sentía la más estúpida. Aparte, muy chica, tenía 22 años y parecía re nenita, tenía cuatro años más que ellos. Y el otro curso tenía pibes que eran súper cancheros, y yo salía los fines de semana y me encontraba a estos pibes. Me era muy difícil construir un vínculo de profe, o plantarme como profe joven. Es como que no te enseñan esas cosas, cómo posicionarte como docente. No me daban ni pelota. Yo me acuerdo que vivía cerca de esa escuela y salía, que iba caminando, cinco o seis cuadras, y volvía preguntándome “¿por qué decidí hacer esta carrera de mierda?” o “¿Por qué tengo que trabajar de esto? ¿Por qué me tratan así?”. Me sentía muy mal. Yo preparaba un montón la clase, e iba ahí y me parecía que lo que estaba diciendo era re importante y que sabía un montón, y los pibes ni pelota. Hablaba y se me burlaban, me faltaban el respeto, me tiraban... uno una vez me abolló una prueba y me la tiró hecha un bollo en la cara y la Directora me había hecho un careo con el pibe en vez de apoyarme. Me re costaba eso, posicionarme. Sobre todo ese primer año” (CR_3)

“Horribles. Era la peor. Primero porque era muy exigente. Segundo porque era muy matemático y no sabía nada de didáctica. Después porque me aterrorizaban los alumnos. Teníamos muy poca diferencia de edad. Los profes teníamos alumnos de entre 13 y 17 años. Yo tenía 20. Y mis primeras experiencias como suplente fueron en cuarto, quinto año. Entonces el fin de semana yo salía a bailar y estaban mis alumnos en el mismo boliche al que iba yo. Era terrible, era pánico. Entonces, cuando vos tenés miedo y sentís que esos alumnos son una amenaza (porque fue así), y no sabés la distancia necesaria entre los alumnos y vos, entonces hacés cosas horribles” (NR_3) 2Y me acuerdo que fue frustrante la primera vez que hice una suplencia que me tocó dar como contenido la clasificación de los artículos y los pronombres. Y yo no la tenía clara. Pero no tenía clara la clasificación, y menos tenía claro cómo explicarle eso a un pibe. Cómo enseñar el hiato, cómo enseñar el diptongo. Yo venía de analizar a Boccaccio, qué se yo. Aprendí a dar clases dando clases. A mí me gustaba un autor que era Said que dice que “lo que nosotros logramos con el título es un permiso para aprender cobrando”. Y para mí fue así mi carrera, yo ahí empecé a aprender sobre la docencia” (FP_3)

“Lo horrible que fue como docente: Te puedo describir todo. Yo en mi primer año fui una maestra horrible... horrible. Hice todo lo que no hay que hacer.” (LB_3)

Sentirse “la peor”, “la más estúpida”, “horrible”, que una primera experiencia profesional resulte frustrante, operan como huellas biográficas que se portan como cicatrices y a las que las entrevistadas vuelven para pensarse luego de años de experiencia. Entendemos que estas marcas atraviesan las concepciones que estas docentes tienen respecto de lo que implica “ser docente” y, fundamentalmente, inciden en el modo en que asumen su práctica y promueven procesos comunicativos en sus propuestas de enseñanza.

“Se iban animando a venir a esos espacios de capacitación y encontraban que yo era una formadora distinta de la que ellos tenían en su historia. Y eso fue generando que cuando ellos me decían que tenían problemas en el aula, yo me ofrecía a ir con ellos a las aulas, a trabajar con ellos codo a codo. Me parece que el respeto por la palabra del otro. El no ninguneo del otro, el mirar al otro con respeto. Me parece que eso es importante. Yo siempre les digo a ellos “yo soy porque hubo un maestro que me habilitó su espacio de sala”. Fue así. A mí me abrieron el espacio de la sala y yo aprendí de otros maestros que estaban trabajando” (NR_3)

“Esa maestra que yo tuve en primero, segundo y tercero, yo me la cruzo todavía hoy y me pongo a llorar. El otro día me la crucé por la calle y le dije “yo nunca te agradecí lo suficiente lo que vos hiciste por mí”. Porque el hecho de alfabetizar es una de las pocas cosas irreversibles, ¿viste? Y ella tenía eso, tenía un mueblecito así y me decía “tenela vos la llave esa”. (FP_3)

Los testimonios permiten observar cómo la práctica (el ser y el estar en ella) es atravesada y afectada por vivencias que, en muchas ocasiones, trascienden lo que acontece en el ámbito estrictamente laboral y se inscriben en espacios que podrían considerarse privados. Uno de los emergentes en este sentido se vinculó con referencias que algunas de las entrevistadas hicieron a la relación entre el ejercicio profesional y lo que acontece en ámbitos más personales y familiares.

“Lo estoy trabajando. Creo que el año pasado fue un punto de inflexión. Creo que en un punto lo del año pasado destruyó mi vida personal. La destruyó. Mi vínculo familiar, mi pareja, mis tiempos, mi cuerpo... me destruyó. El año pasado terminé el año destruida” (NR_3)

“Como mamá me pasa, y vuelvo a la pregunta original, de ver a mis hijos cómo piensan, y después en lo organizativo me vuelvo loca porque vivo sola con mis tres hijos. Me vuelvo loca. De hecho, ahora estoy mirando el celular a ver qué hora es, a ver si ya están en casa, si habrán ido, si habrán vuelto. Es muy complicado. Después, una de mis hijas, en particular la del medio, siempre ha sido mi conejillo de india. La pongo ahí a ver cómo piensa un chico real. Porque mis otros dos hijos, no son los chicos reales, son los chicos ideales matemáticamente hablando. De mis tres hijos, la mayor y el menor, son aviones en matemática. Son esos pibes que no sabés cómo llegan a un razonamiento y te contestan. No se sientan a estudiar y saben. En cambio, la del medio es puro esfuerzo. Entonces, es con mi hija la del medio con la que yo en la actualidad me siento y puedo aprender cómo piensa y cómo aprende un chico de hoy en la escuela” (LB_3)

A modo de cierre

En primer lugar, nos interesa reconocer que uno de los aprendizajes de la experiencia de investigar sobre la práctica profesional de quienes participaron de esta investigación estuvo dada en la posibilidad de asumir que las decisiones metodológicas tienen que ver con esa condición biográfica que los testimonios reclamaban en tanto toma de posición, no sólo en el proceso de investigación y en la tesis, sino en la vida. Hay una condición sensible que tiene toda vida que atraviesa las prácticas profesionales de lxs docentes y merece ser contada.

En esta dirección, podemos decir que la investigación pone en juego un ejercicio de reflexión situado que nos permite reconocer (a todas las partes que participan del trabajo) que existen vivencias mínimas, personales, íntimas que permean y atraviesan las prácticas docentes y encuentran fundamento para que en el contexto de la investigación adquieran carácter público en la medida que permiten interpretar mejor lo que acontece en el aula. Se juega allí una dimensionalidad ética, estética y política.

La expansión biográfica como condición de la investigación, nos permitió flexibilizar la perspectiva desde la que pensábamos el problema, los marcos teóricos que considerábamos y los formatos del trabajo de campo. En este sentido, nos permitió volver no solo sobre el enfoque metodológico y las decisiones metodológicas sino también sobre nosotros mismos como investigadores y sobre el modo en que concebíamos la investigación y la práctica profesional. Al volver sobre nosotrxs mismxs, ya somos otrxs y entendemos que ese es el aporte fundamental de una tesis: salir de ella siendo otrxs.

Por otra parte, nos parece importante reconocer la necesidad de trabajar sobre una sensibilidad interpretativa que tendría que considerar quién investiga. Entendiendo que la interpretación no es un proceso que está en la última etapa de la investigación, sino que está presente a partir del momento en el que nos hacemos las preguntas. La interpretación implica también hacer un esfuerzo permanente por no violentar los relatos, no violentar esas vidas que nos han contado y esos relatos que nos han prestado.

Entendemos que, en este trabajo, el ejercicio de tirar del hilo de la historia es una situación a la que nos llevaron quienes participaron de la investigación. El guion original no era biográfico y fueron los testimonios los que evidenciaron la necesidad de ir hacia las vivencias y las historias. En este sentido, entendimos que lo biográfico es la clave que configura la dimensionalidad de la vida, pero también de la práctica y de la investigación sobre la práctica profesional.

Referencias

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.

Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de cultura económica.

Huergo, J., & Morawicki, K. (2007). *Re-leer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social*. Buenos Aires. Dirección de Educación Superior de la DGCyE.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Ambientes de alta disposición tecnológica*. Paidós.

Porta, L. (2021). Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En *La expansión biográfica*. FFyL. UBA.

Porta, L., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2018). La expansión (auto) biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritorios*, 4(7), 1-20.

Porta, L., y Yedaide, M. (2017). La afectación sensible. Una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa. En *Pedagogía (s) Vital (es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUEDEM.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Tranier, J., Bazán, S., Porta, L., & Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis educativa*, 24(2), 17-34.

Vargas, T. y Uranga, W. (2010). "Gestión de procesos comunicacionales. Una estrategia de intervención". En *Centro de Comunicación La Crujía. Comunicación comunitaria: apuntes para abordar las dimensiones de la construcción colectiva*. La Crujía.