

COLABORACIONES ESPECIALES



El oficio docente: desde el ataque de nervios al deseo de saber

por **GRACIELA MESSINA**

Investigadora, consultora independiente, licenciada en sociología (UBA, Argentina), doctorado en ciencias con mención en investigación educativa (DIE/CINVESTAV, México), líneas de investigación: educación de jóvenes y adultos, formación, educación rural, violencia escolar, educación y trabajo. Docente de postgrado.

Resumen

El artículo explora la subjetividad “pedagógica” de la autora, combinando el ensayo con el género del diario, mientras se conjuga la escritura desde la experiencia con la teoría. Desde esta hibridación se presenta una crítica a las pedagogías que subordinan la enseñanza a la evaluación, sacrificando el deseo de saber. Al mismo tiempo, se reconoce que aún en el marco de esos paradigmas se genera aprendizaje, cuando existen dos condiciones: un docente consciente de sí y de su responsabilidad, en conversación con otros docentes y con estudiantes dispuestos a aprender. En este marco, la relación pedagógica logra ser más fuerte que el enmarcamiento curricular. El artículo se completa haciendo un giro desde hablar de la experiencia de aprendizaje a “*la escritura como experiencia*”, como viaje para compartir el conocimiento y hacer comunidad.

Palabras claves: *Relación pedagógica-docente-diario, pedagógico-escritura*

Introducción

Escribir: lo que no muere

Escribir es lo que no muere

(Simon, C, 2017, citando a Calle-Grouber)

El título remeda una famosa película de Almodóvar, “Mujeres al borde del ataque de nervios” (1988), donde la condición femenina de la espera es puesta en cuestión. El nombre da cuenta de la decisión del director, que estuvo dispuesto a mostrar la vulnerabilidad de las mujeres como una manera de dejarla atrás. Igual en este artículo: una voz femenina que se anima a la exposición de la escritura, a hacer pública la subjetividad, para generar propuestas educativas más potentes y emancipadoras.

Quiero explicitar que a partir de los primeros comentarios este artículo ha sido reescrito, en la certeza de que escribir es siempre reescribir. La principal crítica que recibí hizo referencia a que no quedaba claro que quería decir y que además el artículo “no cerraba”. Quiero poner sobre la mesa si ser autor supone dejar clara la intencionalidad desde el principio o si se vale empezar explorando, dejando abierto un espacio de indeterminación y posibilidad,

para construir el sentido a lo largo del texto; me pregunto si el autor debe saber lo que quiere decir desde el principio, o si acaso no es propio del proceso de construcción “ir sabiendo” mientras se escribe; recuerdo a Foucault (1996) hablando del libro testimonio, del libro que permite ir creando mientras se lo escribe, antes que del libro que se escribe desde un saber constituido; aún más, acaso el sentido del texto se puede “cerrar” o siempre quedarán zonas oscuras o espacios vagos e incommunicables, polisémicos, que por su parte, como en un juego de voces imprevisible, el lector va a interpretar y completar.

Hecha esta aclaración quiero compartir que escribí este texto para mostrar lo que le pasa a un docente cuando participa en un currículo altamente determinado y dominado por la evaluación. Dejándome llevar por esta intención exploré mi subjetividad sin aspirar a generalizar; aún más mi propia subjetividad está situada en una experiencia particular. En otro contexto ha sido y podría ser diferente. Aspiro a mostrar que en una docente que gusta de su trabajo, tanto como de aprender y escribir, se hacen presentes junto con el gozo tanto el miedo o una inquietud difusa, como el cansancio. También quiero decir que hablo de mí antes que de los estudiantes, porque de ellos sólo puede conjeturar, no puedo saber qué les pasó y qué aprendieron más allá de algunas impresiones. Con ellos es válida la figura de tirar un mensaje al mar con resultados indeterminados.

Finalmente, el texto no precisa el tiempo ni el espacio. Sin embargo nació de una experiencia singular que por respeto a los participantes no se nombra. Me gustaría que los involucrados se reconocieran en el relato. Me gustaría también que para todos se constituyera como un lugar para pensarse. Antes que nada como mi lugar de reflexión.

I. Primeras imágenes

Las imágenes que suscitó en mí un tipo de currículo “fuerte”, entendiendo por tal un currículo

“ensimismado”, sin considerar las características de los estudiantes ni las de los docentes, y donde prima la evaluación, fueron las siguientes:

- Me veo en una línea de montaje de una fábrica de principios del siglo XX; como en la película de Chaplin, “Tiempos modernos” (1936), el sujeto está pendiente de que llegue la próxima pieza a la cual tiene que agregar un componente; como la pieza llega muy rápido, una tras otra sin dar respiro, el sujeto no tiene tiempo para pensar, incluso no tiene tiempo para poner la pieza a tiempo; luego sale a la calle y sigue apretando tuercas; tengo grabada la imagen de Chaplin apretando los botones del abrigo de una mujer con quien se cruza por la calle; la mujer huye asustada. De mi parte estoy tensa, intentando cumplir el programa del curso día a día, hora a hora.
- Me acuerdo de una película “Baile de ilusiones” (1969), donde los personajes concursan hasta que gana el que aguante bailando hasta el final; son los tiempos de la gran depresión en los Estados Unidos; los personajes bailan para sobrevivir; se vendan los pies para aguantar; el cansancio es enorme pero están dispuestos a llegar; la meta es una ficción.
- Recuerdos de mi primeros días de maestra suplente en una escuela primaria pública de la capital, en Argentina; siento nervios en todo el cuerpo, en el estómago, no puedo dormir, siento calor cuando hace frío, una transpiración abundante corre por mi cuerpo, siento que no se “dar la clase”, tomo conciencia de que no se enseñar, me siento vacía; todo lo que me dijeron en la Escuela Normal no me sirve, los chicos son los dueños de la clase y yo la extranjera; siento la distancia entre ellos y yo; siento que no los entiendo ni ellos a mí; un día porque no me hacen caso, me pongo a llorar delante de todos, lloro desde el frente, parada, sin contenerme pero de forma silenciosa; cuando me ven llorar, se calman, se ponen en mi

lugar, dejo de ser la que cumple una función que no les gusta. Mi exposición los acercó. Tengo diecisiete años; estoy consciente de que soy demasiado joven para ser maestra.

Al mismo tiempo, en esas condiciones a la intemperie están las posibilidades de hacer otra cosa, de salir fortalecida en la dirección del diálogo intersubjetivo, buscando la unidad en mí entre lectura y escritura, el gusto por saber “para nada”, la disposición a crear condiciones para que el otro se haga más sujeto, no por mí, sino conmigo y con todos sus pares.

Para decirlo de una manera más plena quiero ser más específica; también más clara y más sencilla. Propongo hacer la experiencia del “diario del educador. En las sesiones donde funciono como: “la facilitadora” he hablado tanto acerca de escribir desde la experiencia, que ahora me toca a mí exponerme.

II. Diario de campo

INICIO DEL CURSO: LA LARGA MARCHA

Curso semipresencial intensivo de una semana. Agenda única con tres grupos simultáneos, cada uno a cargo de un docente, uno de los cuales hace la coordinación. En mi caso, la presión que siento por cumplir tanto la agenda como la tarea de coordinar y garantizar un espacio común. Si bien el programa fue diseñado por mí, así como consensuado y modificado según los comentarios de los otros docentes, el formato fue un chaleco de fuerza, un esquema institucional que no comparto. Un enfoque que sigue la secuencia: información, actividad (una lectura grupal), evaluación (una narrativa individual, un cartel grupal o un sociodrama, entre otros); una secuencia que se repite en pequeños ciclos, donde todo el tiempo se busca culminar con evidencias de aprendizaje; una mezcla propia de estos tiempos entre el constructivismo y la instrucción programada. Este hecho lo condiciona todo. Tampoco los otros dos docentes están de acuerdo con el esquema que agota, organizado

según el régimen de “a cuatro evidencias diarias”; creo que los docentes nos cansamos más que los propios estudiantes, porque estamos a cargo de una escena que no aceptamos y porque buscamos en todo momento el intersticio para una voz libre; observo cada día como los tres cursos se empiezan a hacer independientes entre sí, aún con las conversaciones día a día, antes y después de la sesión, para propiciar el marco común; al mismo tiempo, ese diálogo entre pares me apoya para seguir, me permite reflexionar, hacer la síntesis diaria en el plenario; ese diálogo me sostiene.

Estoy tan cansada, con un cansancio que supera el nivel físico y se hace moral; de sólo decirlo me canso más. Apenas lo digo, tomo consciencia y me pongo en movimiento. Reflexiono que me dormí tarde revisando portafolios y me levanté temprano; he soñado un montón; sueños raros de los cuales después no recuerdo nada; sueño como si hubieran transcurrido durante muchas horas. Empieza el día; hacemos una plenaria breve para los tres grupos, en vista de presentar una visión de conjunto; hablo y siento que lo hice bien; que hablé poco pero dije lo que había que decir; sin embargo, me siento como en una obra de teatro, como representando un papel, como no siendo yo; me pesa sentirme observada por mis compañeros. **La que se siente observada soy yo.**

Todo el día me la paso corriendo tras la planeación didáctica, intentando cumplir con una agenda que siempre se aleja y se hace imposible; los estudiantes se demoran un poco más de lo previsto, les cuesta buscar y encontrar los archivos digitales de las lecturas asignadas; las tareas se atrasan; yo me pongo nerviosa; pero intento estar en calma. Me siento en una carrera sin tener la capacidad respiratoria suficiente. Presento una tarea. Tengo en mi cabeza la retroalimentación institucional acerca de que los estudiantes entienden poco, de que hablo con categorías demasiado abstractas para ellos. No estoy segura que eso le suceda a los estudiantes o sea la visión del equipo coordinador

general, De todos modos me inquieta, aunque estoy consciente de que cuando presento una nueva categoría busco definirla de una manera sencilla; si bien creo que lo he logrado, también estoy consciente de que nunca hay seguridad “100” de hacerlo. Al final del día siento que algo aprendieron; estoy contenta con eso y con mi propio aprendizaje y mi perseverancia en torno a la reflexión; observo que trabajaron en equipo, yo hice presente la voz docente, tanto para introducir un tema como para lo que llamo completar, agregar, hacer presente un plus valor; intento no ser “la maestra explicadora”, tampoco la maestra ausente; ese equilibrio es complejo para mí. Siempre las ganas de hablar, de explicarles todo; me aguanto, cedo mi espacio y los dejo dialogar con los textos, y entre ellos.

Después vemos una película para valorar el papel de la pregunta en la construcción de la realidad; pongo sólo los primeros minutos donde se presenta la trama pero sin haber tenido lugar el proceso de desocultamiento ni de desenlace; al terminar de ver ese fragmento, hablo en corto de que vimos un primer relato y que luego viene el segundo relato, como consecuencia del ejercicio de preguntar; dejo abierta la posibilidad del asombro y me callo. Me cuesta callarme, siempre las ganas de aclarar.

Por la noche me pongo a leer una novela, un texto que no tiene nada que ver con el curso; hacer eso, leer para nada, mirar un rato el cielo y el verde ya oscurecido que se ve desde lo alto donde estoy. Reflexionar sobre el día, preparar el siguiente con mis pares, compartir un rato con ellos “fuera de programa”, todos esos momentos de recreo, de crear otro tiempo, me vuelven al valor de hacer algo diferente.

Intuyo que los estudiantes están contentos porque un espacio nuevo se abre para ellos; conjeturo que al mismo tiempo están conscientes de que hablamos de un enfoque abierto pero que el currículo manda: un programa definido desde la institución que establece la secuencia, las actividades, la bibliografía, el sentido del curso.

De mi parte, los intentos de que tanto ellos como yo resignifiquemos el sentido, lo hagamos propio, lo unamos a nuestras experiencias de vida.

ÚLTIMO DÍA DEL CURSO: SIGUE EL REPIQUETE DE LOS CABALLOS

Todo ha sido tan intenso, como vivir cien años. A pesar de tantas evidencias a completar, de tantas lecturas que me parecen demasiadas, de tantas cosas que no comparto del diseño, observo que los estudiantes aprenden un montón. Eso me alegra. También me hace dudar de mis certezas. Será que los caminos del aprendizaje son imprevisibles, será que se aprende aun en estas condiciones. *¿Qué aprendizajes están disponibles para mí...?* Sin duda que la clave es la relación pedagógica, el “entre” que se va creando entre nosotros, entre mis estudiantes y yo, entre mis colegas y yo; de mi parte, fue de valor ir cambiando la planeación día a día, así como fue de valor combinar la presencia de una intencionalidad predefinida con la disposición a “improvisar” en el tiempo nuevo de cada día; también de mi parte, tengo que seguir haciendo presente mi voz, animarme a exponerme; también dejarles el espacio a los estudiantes para crear la propia. La presencia de otras voces diferentes a la mía, la decisión de incorporarlas no como como “la bibliografía” sino como voces nacidas de una experiencia, es otra condición que fortalece el deseo de saber. Siento que la emancipación propuesta por Ranciere (2014), que hace mención a encontrar un tiempo propio al interior del tiempo social dominante de la producción, se fue construyendo durante el curso; que no fue una idea para nosotros sino que nos fuimos haciendo comunidad y sujetos más emancipados durante la convivencia pedagógica; siento que estoy en el camino, un camino que empecé hace mucho tiempo y que cada vez se vuelve a caminar, a transformar. A veces más lúcida, otras medio sonámbula como los soldados de Simon (2017), pero sin detenerme.

UNOS DÍAS DESPUÉS: FIN DEL RELATO

Reviso las pruebas finales, reviso las bitácoras,

los leo en el foro y confirmo que aprendieron, que se van apropiando de un lenguaje nuevo, que van mostrando sus experiencias, que no son mis clones ni los clones de los autores revisados, que se va construyendo un conocimiento colectivo. Esa visión me da fuerzas para continuar, para sentir que lo que hago sirve para algo. La paleta de colores se hace más amplia, más nítida en sus diferenciaciones. A partir de aquí una idea contundente se hace presente: *es la relación pedagógica abierta al deseo de saber la que es más fuerte que el enmarcamiento curricular.*

III. El diario revisitado

De nuevo, el subtítulo es un homenaje a Auge, que escribió "El metro revisitado", como una manera de continuar un estudio hecho por él 20 años atrás (Auge, 2010). Casi dos años después vuelvo a revisar este artículo, que no se había publicado. En este tiempo he seguido haciendo y pensando en medio de objetivos y formatos, evidencias y estándares; estos dispositivos no sólo no me han doblegado sino que han fortalecido mi deseo de saber y tener un pensamiento propio, observo que varios procesos que habían sucedido durante el curso que relaté no fueron suficientemente explicitados en el diario:

- a)** La coexistencia en mí del ataque de nervios con el gusto por aprender y el deseo de saber; había marcado en mayor grado el cansancio y la inquietud, que la luminosidad que sentía al aprender, enseñar y ver el aprendizaje en el otro;
- b)** el currículo, aún habiendo sido definido por mí, al ser una objetivación se transformaba en algo externo, un requisito agobiante;
- c)** la responsabilidad de sentirme así era mía; aún más, lo sucedido se inscribía en un modo propio de "la sociedad del cansancio" (Han, 2012): el sujeto que no necesita carcelero, sino se autoexige y autoexplota;
- d)** aún en ese marco asfixiante, donde la

idea era modelar al docente, pude pensar, crear condiciones para que otros pensarán, y completar el proceso;

e) a pesar de sentir que el proceso educativo "me vivía", me doy cuenta de que el diario sigue desafiando la crítica de: "a quién puede interesar esto tan particular", ya que es una memoria en la que otros pueden reflejarse, que resuena al estilo de: "a mí también me pasó";

f) percibo que el aislamiento de los docentes, cada uno en lo suyo, es una forma de privatización; lo escucho dicho por Fullan (2013), y me siento identificada; por el contrario, el capital social de los docentes es su capacidad de trabajo colaborativo; también lo dijo Fullan (ídem) y de nuevo me siento representada. A partir de esta información que llega a mí por estar buscando en internet teorías acerca del cambio educativo, me doy cuenta que logramos crear ese patrimonio colectivo en el curso, que fue simultáneamente individual y social y que así se fue creando, en un movimiento desde mí a los otros y viceversa, incluyendo tanto a los estudiantes de mi curso como a los colegas docentes de los cursos simultáneos;

g) en ese vaivén entre disfrute e inquietud, la relación con mis compañeros docentes fue fundamental; en el diálogo con ellos se fortaleció mi decisión de continuar aún con el formato curricular establecido para el curso; esas reflexiones del día a día fueron generando comunidad y aprendizaje.

En suma en este mundo de la urgencia y la reducción de la educación a lo fáctico, el docente que logra continuar, aprender y enseñar es aquel que reconoce que no es el centro del proceso, sino que está dispuesto a aprender con los otros, en medio de un movimiento generado desde él mismo y que se multiplica hacia afuera y hacia dentro, con el otro y consigo, con un horizonte de igualdad y respeto a la diferencia. Ranciere nos

habla del “círculo de la potencia”, de hacer crecer el saber entendido como patrimonio colectivo, no se prescinde del “maestro”, sino que el maestro está presente de otra manera, dejando en libertad los saberes de todos: “se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (Ranciere, 2003, p.25).

IV. El drama de la enseñanza

Mientras el enfoque por competencias se generaliza en América Latina, se expanden también diferentes expresiones de la pedagogía crítica. Por un lado, el enfoque por competencias: la demanda de pensar la educación y el aprendizaje desde las competencias, definidas como habilidades del sujeto que permiten la movilización de recursos cognitivos (Perrenoud, 2007). Al mismo tiempo aplicaciones de las competencias que las entienden en términos mecánicos, percibiéndolas como bisagras entre la educación y el mundo del trabajo y reduciéndolas a meros desempeños medibles y observables. Por otro lado, las nuevas pedagogías, que son algo diferente a las pedagogías críticas de segunda generación; pedagogías inclasificables como la pedagogía del sujeto o la pedagogía de la experiencia, que entienden la educación y el aprendizaje asociadas con el sujeto situado, con la relación entre los sujetos, y con el deseo de saber.

“Puede contentarse la práctica de la enseñanza con quedar reducida a la transmisión de información -o como prefiere decirse, de competencias-o debe mantener viva la relación erótica del sujeto con el saber” (Recalcati, 2016, p.13). La respuesta del autor, que se presenta una y otra vez a lo largo de una de sus obras, se condensa en las siguientes palabras. “para elegir el camino de la erotización del saber es necesario que el profesor sepa preservar el lugar correcto de lo imposible” (ídem). Con estas palabras Recalcati (2016) afirma la condición incompleta de todo saber así como la imposibilidad de lo que se conoce como transmisión, ya que este

paradigma asume que el profesor sabe y el otro no... y que la transmisión es posible. El paradigma de la transmisión es dicotómico acerca del saber, su presencia versus su falta, el saber versus la ignorancia.

Como parte de este campo de disputas en que se ha transformado la educación, quise presentar el relato acerca de cómo sintieron los docentes que vivían esta tensión en el cotidiano escolar, en particular yo misma. También mostrar como hice de la bitácora un espacio de memoria, identidad, legitimidad y resistencia, un espacio del “darse cuenta”.

Ahora quiero celebrar mi autonomía, hablando desde un texto que sigue la estructura del relato, de los particulares, de la vida cotidiana. Un texto similar al que los estudiantes “deben escribir” como tarea escolar, pero que puede transformarse en una tarea de vida, en una tarea donde ellos sean parte, donde ellos se involucren como sujetos subjetivados. Quise escribir siguiendo el registro: “diario de un educador”.

Cuando el currículo está organizado en torno de la evaluación de los aprendizajes, el estudiante se ubica en el lugar que le ha sido asignado: el productor de evidencias de aprendizaje. En ese marco, las razones para participar en el curso transitan entre los estudiantes desde “debo aprender”, hasta “quiero aprender”; desde “no tengo tiempo” para leer o para participar en el foro o “lo hago porque es un requisito”, hasta “estoy eligiendo” participar; en suma, desde un lugar que implica producir y estar pendiente de la calificación, hasta un lugar nuevo que se va construyendo. También desde un lugar que genera cansancio y una cierta competencia entre los estudiantes, hacia un lugar de autonomía y trabajo colaborativo, donde emerge la alegría de ser.

Para los educadores, en este caso para mí, porque dije que no iba a generalizar, un enfoque centrado en la evaluación también se acompañó de cansancio, del cansancio de estar sujeta a

un lógica que exige seguir un plan que siempre va adelante; también el cansancio generado por el tiempo de la evaluación, por la mecánica de la evaluación, por la lectura que sigue una orientación, que se hace para culminar en una evaluación, que lleva luego a “poner un puntaje”, a ser el evaluador, que lleva a una suma de puntos, x puntos si integró los conceptos, un punto menos si no lo hizo, como si las partes fueran el todo.

Un enfoque centrado en la evaluación se acompaña también de un debate interno por parte del docente, de mí en este caso, en torno a la justicia; un debate en torno a lo que me corresponde hacer y decir al otro, cuando se presentan situaciones ambiguas en torno por ejemplo a un posible plagio, donde se confrontan las nociones de perdón, reparación, olvido y aceptación versus castigo y cumplimiento de la ley.

De acuerdo con Han (2012), en la “sociedad del rendimiento”, que sigue a la sociedad disciplinaria, el cansancio es la metáfora que une a los sujetos que se exigen a sí mismos cumplir las metas, que se hacen sus propios carceleros. Me reconozco en ese sujeto que se explota a sí mismo. Reconozco también lo que dice Han (ídem) acerca de la información excesiva, que lleva a la dispersión de los procesos de atención. Reconozco por ejemplo el alto número de lecturas que son parte de la propuesta curricular, que regresan a los estudiantes una vez más al cansancio.

En ese proceso la voz del docente se difuma, el sujeto docente tiende a la desaparición. También el docente justifica su quehacer en torno a impresiones como “no doy más”, “quiero terminar”.

V. A modo de epílogo: siempre la escritura

Escribo este texto, donde se entremezclan el ensayo y el género “diario”, en este caso un diario pedagógico, donde pongo en diálogo a mi experiencia con autores que respeto. De nuevo la escritura como un viaje. No es novedoso decir

esto. Los que escriben lo saben y lo han dicho antes que yo. Murakami, Augé, Simon, Duras... la lista es larga. Ellos me acompañan.

El diario se me ocurrió mientras “daba clase”, mientras pensaba antes de las clases en la mañana temprano o al final de ellas, muy avanzada la noche. Necesito practicar mejor este género. Estoy consciente de que estoy empezando. Al mismo tiempo me permite pensarme, tiene valor para mí; también creo que el texto puede ser de valor para el lector. Comparto una cita de Claude Simon al respecto: “El escritor es un poco como el náufrago en su isla: escribe en un pedazo de papel que ahí está, que está vivo, que se encuentra en tal lugar” (Simon, 2017, p. 63). Entonces, la esperanza de que el mensaje vivo, amasado en la experiencia, llegue a alguien que no sabemos quién es.

Escribo pensando en que hablamos tanto en este último curso de “la educación en contextos de encierro”, una manera de nombrar los intentos de escolarización en las cárceles. A partir de esas conversaciones, recuerdo a una estudiante mía que escribe sobre su experiencia como educadora en un “reclusorio” femenino; ese ejercicio suyo nos acerca, rompe límites entre el educador y el estudiante, entre los roles distribuidos y sancionados.


Desde ahí siento que en algún grado todos tenemos nuestra propia cárcel, también los que estamos afuera; también los de afuera y los de adentro tenemos nuestros grados de libertad, aun cuando sea radicalmente diferente, como distinto es viajar como turista o como migrante, en esta sociedad “globalizada” donde todo se mezcla. Leo en estos días a Simon (ídem) que habla de su experiencia en un regimiento de caballería en la segunda guerra mundial, como soldado joven, judío, pacifista y consciente de la guerra como un montaje ajeno; cuando habla de los soldados los presenta como sonámbulos avanzando en la noche, cabeceando, medio dormidos en las sillas, montados en caballos tan exhaustos como ellos; recuerdo una vez más a Kértész (2009)

cuando habla del encierro en el campo de concentración, y del aburrimiento por el tiempo en que nada pasaba excepto la muerte. Con esas referencias me llegan las mismas impresiones: la vida cotidiana en un lugar donde la vida no vale nada, el vaciamiento de la experiencia por el horror, siguiendo a Larrosa (2007), los pequeños gestos en los que se reconocen como humanos, la sobrevivencia a pesar de todo.

Al igual que la gente de los campos gran parte de la humanidad, desde los campesinos a los educadores, yo incluida, ustedes los lectores, somos sobrevivientes en mayor o menor grado que buscamos el sentido todos los días; a veces me toca ver que la vida no vale nada; y luego me repongo, veo una flor o un niño y sigo adelante, con ese principio esperanza que parece guiar a los sujetos humanos.

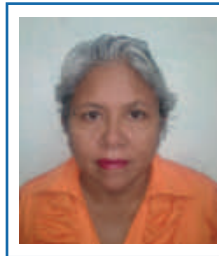
En este marco de reflexiones, quiero compartirles que si hacemos de la escritura una experiencia, la experiencia de la escritura, si unimos escritura y vida, la escritura puede dar cuenta del oficio de vivir, y por añadidura de enseñar, que nunca se termina de aprender, ni siquiera ante la cercanía de la muerte, ni siquiera cuando estamos tan conscientes de la finitud, parafraseando a Derrida (2007).

Entonces la escritura siguiendo a Simon, "exige estar en la vida" (Simon, 2017, p. 63), nos lleva hacia delante, a estar con los otros, a la infinita lectura de la experiencia, a tener siempre posibilidades de seguir aprendiendo y por añadidura a veces animarse a enseñar. Nuestra escritura se hace espejo. Infinitas oportunidades de reflexión en una vida finita, que se hace más vida, que se multiplica por la decisión de pensarse con los otros, de abrir el viaje. Nuestra escritura se hace intertextual y navegamos entre autores. Tenemos muchos maestros, estamos interconectados, nos dice Quemada-Diez (2014). Con un poco de suerte nos hacemos autores. Sigue siendo importante construir relatos desde una ternura dada por la intemperie, desde reconocer que no sabemos, nos recuerda Larrosa

(2009). Cuando nos animamos... nuestras experiencias vencen el aislamiento y devienen memoria colectiva. *Los invito a intentarlo.* 

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M. (2010).** El metro revisitado. El viajero subterráneo veinte años después. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica.
- Derrida, J. (2007).** Aprender por fin a vivir. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Foucault, M. (1996).** El yo minimalista. Conversaciones con Foucault. Buenos Aires. Ed. La Marca.
- Fullan, M. (2013).** "Cambio educativo" La entrevista educativa 2013, en Educar Chile, YouTube Educar Chile, consultada en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=219870>
- Han, B (2012).** La sociedad del cansancio. Barcelona. Ed. Herder.
- Larrosa, J. (2007).** La experiencia y sus lenguajes. Conferencia, revisada en 2007 en Internet: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J. (2009).** Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad, en Imre Kértezs, en Revista Actualidades Pedagógicas, número 54, junio-diciembre 2009. Universidad La Salle, Bogotá, Colombia, pp. 55- 68.
- Perrenoud, P. (2007).** Diez nuevas competencias para enseñar. México. Ed. Grao/Colofón.
- Quemada-Diez, D. (2014).** Entrevista al director de "La jaula de oro", revisada en mayo del 2017, en <https://www.youtube.com/watch?v=vY-094Z-EOE>;
- Ranciere, J. (2003).** El maestro ignorante. Barcelona. Ed. Laertes.
- Rancière, J. (2014).** "¿Ha pasado el tiempo de la emancipación?", en Calle 14, Revista de Investigación en el Campo del Arte, núm. 13, vol. 9, mayo-agosto, pp. 14-27.
- Recalcati, M. (2016).** La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza. Barcelona. Ed. Anagrama.
- Simon, C. (2017).** El caballo. México. Ed. Canta Mares.



CON-CIENCIA EDUCATIVA

¿CÓMO SURGE ESTE NOMBRE?



Siendo estudiante de la Maestría en Educación Básica fui tomando conciencia de lo que sucedía en torno a la educación, desde el origen de las políticas que orientan la educación en nuestro país, las consecuentes reformas y la confrontación cara a cara con la propia práctica educativa.

Como parte de la dinámica académica fuimos convocados a participar en la publicación de una revista de la Maestría, y una de las primeras actividades era darle un nombre, así que se me ocurrió que debería ser: Con ciencia educativa, hubo muchas propuestas, pero la que consideraron mejor fue ésta porque necesitamos tomar conciencia de nuestra realidad educativa como docentes y transformarla.

MERCEDES MERINO ABARCA



Cartas a la *Editorial*

Te invitamos a escribir en nuestra próxima edición.

Recepción de artículos a la siguiente dirección: meb12b@hotmail.es



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA ACAPULCO UPN

Boulevard Vicente Guerrero, esquina Alta Quebradora,
colonia Ciudad Renacimiento. Acapulco, Guerrero.

Contacto: 744 · 116 · 0080