

Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves para la formación de formadores

Stories told by great teachers.
In search for clues for teacher training

*Luis Porta**

*María Marta Yedaide***

*Jonathan Aguirre****

Resumen

En las últimas décadas, el giro narrativo ha atraído múltiples y asiduas miradas al lenguaje, su naturaleza y potencia. En el caso de las ciencias sociales y su investigación, esto se ha traducido en convergencias y sinergias en los esfuerzos por comprender la intrincada composición y constitución de los tejidos sociales, así como la centralidad de la negociación de los significados que allí intervienen. La psicología, la antropología, la sociología, la lingüística, y tantos otros campos del saber indirectamente perturbados por el pensamiento sobre el discurso y la construcción social del sentido, han desarrollado y abonado un terreno fecundo de indagaciones, cuyo creciente interés es directamente proporcional al incremento

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Docente-Investigador Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Investigador Independiente de CONICET. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Director de la Carrera de Posgrado Especialización en Docencia Universitaria. Dirección electrónica: luis_porta@hotmail.com

** Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Docente-Investigadora Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Es integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

*** Becario de Investigación categoría Estudiante Avanzado (UNMDP). Es integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

de las facultades de comprender las razones de las acciones humanas. Si bien la explicación, la predictibilidad y el control externo sucumben ante la idiosincrasia, la singularidad y excepcionalidad inexorable, y la inevitable dependencia al tiempo y al espacio del relato, la justificación de la empresa científica puede refundarse no sólo en el valor de ciertos hallazgos para empujar el horizonte de nuestra comprensión, sino también en la potencia de la investigación como motor de la transformación social. Este trabajo se ocupa de la narratividad, especialmente cuando se manifiesta en historias o cuentos dentro de una trama discursiva biográfica, en la voz de los profesores memorables o grandes maestros de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su propósito es develar las intenciones y el poder de sus relatos como unidades de sentido respecto de la enseñanza.

Palabras clave: Educación superior, formación de formadores, investigación educativa, narrativa.

Abstract:

In recent decades, the narrative twist has brought multiple and regular looks at language, its nature and power. In the case of social science and its research, this has resulted in convergence and synergy in the efforts to understand the intricate composition and constitution of the social fabric as well as the centrality of the negotiation of the meanings involved there. Psychology, anthropology, sociology, linguistics, and many other fields of knowledge indirectly disturbed by the thought of the speech and the social construction of meaning, have developed and paid a fertile field of inquiry, whose growing interest is directly proportional to the increase of the faculties to understand the reasons of human actions. Even if the explanation, predictability and external control succumb to the idiosyncrasies, uniqueness and inexorable exceptionality and inevitable dependence on time and space of the story, the justification of the scientific enterprise can be recreated not only in the value of certain findings to push the horizons of our understanding, but in the power of research as an engine of social transformation. This work deals with narrativity, especially when manifested in stories or texts within a discursive of biographical plot, in the voice of memorable teachers or great professors of the Universidad Nacional de Mar de Plata. Its purpose is to reveal the intentions and the power of their stories as units of meaning regarding education.

Keywords: Higher education, teacher training, educational research, narrative.

Introducción

La formación docente es un objeto de gran interés académico y político. Los dispositivos, el currículum, los modelos y las tradiciones, la integración de la práctica con los desarrollos conceptuales, los escenarios sociales y las demandas que hacen a las instituciones educativas, todo esto reviste importancia sustantiva y justifica las múltiples líneas de investigación en que se abre el campo. Muchas de estas líneas, sin embargo, portan una cierta *delgadez* metodológica, en tanto se proponen conocer desde afuera, en una suerte de *ficción omnisciente*¹ que no se distancia tanto –como es éticamente deseable– de los experimentos en laboratorios. En plena oposición, se han fortalecido, en las últimas décadas, los intentos por restaurar a la escena a sus protagonistas, en un esfuerzo por comprender *con* ellos, sencillamente porque lo real no se presenta disociado de las subjetividades, inscriptas en nichos de construcción intersubjetiva. En otras palabras, hay proyectos de investigación para los cuales la indagación *del* sujeto (en oposición a *con* el sujeto) o de sus circunstancias, es ingenua en el mejor de los casos, metodológicamente inválida desde opciones moderadas, y éticamente peligrosa en las posturas más extremas.

Investigar una realidad para que otros actúen sobre ella es un acto quasi narcisista que ni siquiera reconoce su propio egocentrismo, pero, además, es una forma garantizada de fracaso. La mayor aspiración que los investigadores en educación podemos tener es la de comprender a los otros según ellos mismos, y gracias a esto, comprender-nos.

A primera vista, lo recientemente declarado restringiría sustancialmente los objetos y métodos de nuestras investigaciones, y nos impondría una necesaria vigilancia respecto de las motivaciones y su justificación ético-política. La buena noticia es que, aun planteando la investigación como una empresa colaborativa con el entorno y sus sujetos, tendiente a comprender la realidad según es concebida, y reconociendo la singularidad que todo esto implica, la investigación

1 Esta frase intenta denunciar una postura *exo*-subjetiva que creemos imposible

puede ser muy potente, no sólo para comprender sino para transformar las realidades analizadas.

En estas coordenadas se ubica parte del trabajo del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Interesado en la formación de formadores como una apuesta política, se ha propuesto indagar narrativamente acerca de los universos simbólicos de los sujetos de la práctica de la enseñanza. El impacto de los proyectos ha sido sustantivo en términos de aprendizajes, que no es oportuno resumir en esta oportunidad. Vale la pena destacar, no obstante, la restitución de cuestiones del afecto y la emoción en la investigación educativa, hecha posible por las decisiones epistemológicas y metodológicas que se discutirán más adelante. Esta dimensión ubicua, constitutiva, inexorable de las personas, es lo que otro tipo de investigaciones educativas, desprovistas de agenciamiento, considerarían residual.

La intención es, entonces, compartir parte de las claves que el ejercicio de la investigación narrativa nos ha provisto para comprender la formación de formadores, con la esperanza de promover y provocar el diálogo en el campo académico, así como transitar caminos que lleguen a devenir en surcos en el tratamiento más orgánico de la didáctica del nivel.

La narratividad y las narrativas

Quizá sea prudente dar crédito por el auge de la narratividad no sólo a los que originalmente abogaron por las ciencias del hombre para el hombre, como Dilthey, Gadamer o Husserl, sino también, y sustancialmente, a los desarrollos en disciplinas tales como la antropología, la lingüística, la sociología y la psicología durante el siglo xx. Las contribuciones han sido múltiples, complejas y dispares, conformando un paisaje bastante irregular, irreductible a una sencilla enumeración de aportes.

Lo cierto es que el reconocimiento del carácter eminentemente social de la vida humana no sólo transformó paulatinamente en un sinsentido la investigación experimental y en un problema al ansia de

control de las variables intervinientes, sino que preparó el escenario para la reflexión sobre la realidad, su construcción simbólica y social, y las implicancias de esto para su estudio. Geertz y Bruner, coincidentes a mediados del siglo xx en la intención de refundar la antropología y la psicología, respectivamente, proponen detenerse en la construcción social de los significados. La apuesta era en ese momento revolucionaria, y fue tanto causa como producto de una era que empezaba a sospechar sobre la posibilidad de conocer por fuera del hombre, quien irremediablemente media en las representaciones de lo “real”. Las implicancias, se observará, son tanto gnoseológicas como epistemológicas, y se extienden incluso a opciones ontológicas tan antiguas como el pensamiento de la humanidad.

Sin duda, aceptar la inevitable mediación de los sujetos en el acceso a la realidad hizo interesante comprender las formas en que los significados son construidos en procesos de objetivación y subjetivación, altamente sensibles al tiempo y el espacio. La narrativa aparece acá como un instrumento de la cultura para la negociación de los significados (Bruner, 1991), como una herramienta que construye el canon y posibilita el tratamiento del emergente, de lo inesperado (Bruner, 2003). Bajtín había ya anticipado al enunciado como una unidad discursiva contexto-dependiente, inscripta en una cadena de enunciados anteriores y posteriores en los que adquiere, o completa, su sentido. La inteligibilidad de cualquier enunciación depende del reconocimiento de una matriz construida, y cada unidad es parte de un diálogo con lo que ha sido y tiene un necesario impacto en lo que será (Bajtín, 2011). La narrativa tiene así la capacidad de constituir un discurso social (Angenot, 2012), que presenta tanto opciones hegemónicas y contra hegemónicas, y colabora en la comprensión –aunque no la agota– de los sentidos que adquiere la realidad en un determinado contexto.

En resumidas cuentas, la narratividad es parte esencial de los procesos sociales de construcción de sentido y negociación de significaciones. Es, por tanto, fuente inestimable de conocimiento para la investigación educativa.

Por otra parte, hablamos también de la historia, el cuento o la narrativa entendida como género discursivo (Bruner, 1991), o enunciado complejo (Bajtín, 2011). Acá no nos referimos ya a la totalidad de lo dicho, y lo decible, como argumenta Angenot (2012), sino a instancias de la narratividad que tienen una secuencia en el tiempo, un objeto, unos personajes y un problema, o desvío, comprensible en la matriz canónica cultural, que suscita interés y atención. Este sentido ha sido particularmente desarrollado por Bruner (2000; 2003), quien problematiza respecto del impacto adaptativo de la narrativa por su manejo de lo inesperado y su rol en la constitución del yo.

Ya nos hemos referido en otras ocasiones al lenguaje poético (Porta, Álvarez & Yedaide, 2014; Porta & Yedaide, 2014) y su potencia para convocar al otro en la construcción activa del significado. Como sucede al trabajar con sujetos, es la narrativa del otro la que configura nuevas preguntas de investigación, a medida que surgen espontáneamente nudos conceptuales novedosos o llamativos, inesperados o discontinuos. De hecho, muchos focos de nuestro interés investigativo han sido promovidos por las historias breves, anécdotas, cuentos y relatos de la vida que aparecen en el contexto de investigaciones biográficas narrativas y nos interpelan fuertemente. Si bien la mayor parte del discurso de los entrevistados versa reactivamente sobre respuestas a las preguntas del entrevistador –y se construye una narrativa o relato amplio de lo vivido a la vez que se recrea la identidad–, de tanto en tanto se presentan referencias a historias breves, particulares, con el formato compacto de *situación típica-problema-desenlace* que describe Bruner (2003), que irrumpen en el guión de la entrevista para aportar otros significados densos, indirectos y metafóricos, de los cuales nos ocuparemos en este artículo.

El método (auto) biográfico narrativo y sus potencialidades narrativas

Algunas consideraciones generales respecto de la metodología de investigación se imponen, especialmente anticipando algún eventual desconocimiento del lector –si bien la investigación biográfico-narrativa

está muy difundida, no podemos asumir aún un reconocimiento o presencia ubicua en la producción científica en investigación educativa en el mundo. El método es producto y razón, a la vez, de los desarrollos de las ciencias sociales y su inclinación a los paradigmas o enfoques cualitativos de la investigación, cuyo énfasis se aloja en la intención de comprender, más que explicar, la realidad según los sujetos.

Tanto para la práctica de la enseñanza como para su reflexión, la investigación biográfico- narrativa permite hallazgos respecto de la constitución de las identidades –personales y profesionales, inseparablemente– de los profesores, de la naturaleza de los conocimientos y teorías que sustentan sus decisiones, así como de las posibilidades de pensar los sentidos de la tarea. En un proceso de reinención creativa de la propia vida, el sujeto de la investigación biográfica se reconstituye dinámicamente y arrastra al investigador en la consideración de su propia identidad y posturas (Alcalá, 2014). Al contar su vida se significa, se comprende y se compromete, recuperando la agencia que tanto valor tiene para una perspectiva ético-política de la enseñanza. Es una construcción verdadera en un sentido trascendental de la palabra, es decir, performativa. Su validez técnica, en una acepción más tradicional, es sustituida por el protagonismo de las creencias o teorías implícitas en las decisiones, su importancia y rol en la acción.

El énfasis de este tipo de investigación no reside en la búsqueda de ningún absoluto, ni cae por oposición en un relativismo ingenuo. Los matices entre estos extremos son formas complejas que tejen la localidad social con la temporalidad histórica en cuerpos particulares, que sólo pueden comprenderse en su singularidad. Si nos interesa aquello que sucede cuando un docente impregna el contexto vital de sus estudiantes, les provoca el deseo de conocer, los tienta para que aprendan y, fundamentalmente, quieran seguir aprendiendo, entonces debemos indagar las razones que las personas proponen para la enseñanza y las teorías híbridas –mezclas desprolijas de residuos conceptuales de la enseñanza formal y vivencias potentes con otras

personas en escenarios fértiles— que los guían en sus decisiones. Tomamos así la visión de las teorías —no todas ellas, sino las que residen tras las intenciones— como prácticas del *conoser* (Yedaide, 2014), como elaboraciones simbólicas respecto de lo vivido, lo transcurrido en el cuerpo racional pero también sensitivo, que se transforman en impulso por significar la realidad, construir-le un marco de inteligibilidad que le confiera algún sentido.

Los relatos de los grandes maestros

En los relatos de los grandes maestros y profesores memorables de nuestros estudios, el relato fluye en respuesta a las preguntas de la entrevista y en atención al entrevistador, y transita memorias de la infancia, trayectorias institucionales, contextos sociales y culturales, momentos vitales. Ocasionalmente, surge de los propios entrevistados un impulso por contar una historia, un cuento que parece vehiculizar el sentido que se está buscando construir.

Las historias nos acompañan desde la infancia, y nos resguardan, ya que enmarcan lo desconocido en lo cotidiano y nos permiten asirlo. Estudiar un cuento es restaurar la legítima dignidad que le es propia a la vida y su complejidad (Paley, 2006). Después de todo, la narración es una institución cultural primigenia que se mantiene constante a lo largo de la vida. Un relato es, ante todo, un “modelo original del examen activo e irresistible de una idea” (Paley, 2006, p. 20). Cada novedad en nuestro entorno, cada sorpresa, lo inesperado, es un impulso a su comprensión, y es el relato y las negociaciones de significado que desencadena lo que nos permite restituir los equilibrios, sosegar la inquietud. Los adultos no jugamos cotidianamente como lo hacíamos de niños; sin embargo, construimos relatos que nos permiten examinar una idea, considerarla, digerirla. Cuanto más denso el discurso, cuanto más complejo, más interesante y misterioso el sentido. El narrador de historias es un creador de cultura. El profesor que, en medio de una entrevista, pide permiso para acercarse a un cuento, inaugura un

desequilibrio en el entrevistador, como hizo tantas veces con sus estudiantes, que genera nuevas preguntas y nuevas comprensiones.

Algunos relatos aparecen como desprendidos de los momentos vividos, y representan experiencias, anécdotas que difícilmente podrían agotarse en un discurso más referencial o un lenguaje más directo. Está la intención de responder, pero la respuesta trae enlazada una vivencia coherente, una pequeña anécdota con unidad de sentido alojada en la totalidad:

Quando vamos a estudiar en La Plata, fue muy gracioso porque en la carrera no existía, el plan lo hizo un tipo de la carrera de ciencias exactas. Por lo cual, cuando fui a una clase de construcciones, había una tarima muy larga, el tipo iba y daba unas clases, decía sigma visible y hablaba siempre de Xul Solar, etc. Era ingeniero. Y a mí no me interesaba la materia, y era iconstrucciones! Entonces hablé con la gente más grande que había en el curso: la gente de bellas artes o los que eran maestros mayores de obra (y se había anotado para ver si mejoraban su condición cultural)

Dijeron que iban a averiguar en ingeniería cómo era el plan de estudio. Cuando lo conseguimos, vimos que no coincidía en absoluto con lo que estábamos viendo. Hicimos una reunión con el ingeniero, le mostramos cuál era el programa y le dijimos que no había en él nada de lo que habíamos visto y que ya llevábamos meses. Le comentamos que habíamos pedido otro profesor que nos diera el programa tal cual era. Acto seguido, el ingeniero se subió a la tarima, saltó por la ventana y no lo vimos nunca más. GM 1²

El remate de este relato, la secuencia de eventos, la progresión desde una situación típica a lo inesperado, todo esto surte un efecto de encantamiento en el oyente. Es un cuento sencillo que, sin embargo, simboliza un entendimiento profundo que no aspira a reducirse a una frase. ¿Por qué nos cuentan esta historia? ¿Qué de su vida, su visión de la enseñanza, encuentra sostén en esta representación densa?

Para hablar de sí, en esta entrevista aparece nuevamente el relato:

2 Las siglas al final de cada extracto, compuestas por letras mayúsculas y números, se corresponden con los códigos internos de los registros de investigación y designan personas entrevistadas cuya confidencialidad queda así resguardada.

Y ya al tercer año del colegio aprobaba todas de taquito. Me llamaban de golpe y respondía todos los temas. En psicología me llaman y me preguntan sobre hábito, yo no había estudiado nada. Era muy novelero y comienzo a responder: “En la corte de Versalles...”, para lo cual todos me miraban, nunca habían prestado tanta atención, “...las duquesas los marqueses y los no sé qué, estaban en una fiesta de disfraces. Había uno que se había disfrazado de deshollinador. Perfecto, se tizó todo, estaba hecho una basura. Casi se separaba la gente de él por la pinta inmunda que tenía. En eso a una mujer se le cayó un pañuelito y el tipo con un gesto típico de la corte de Ámsterdam, se lo entrega como un caballero. Eso es hábito”. Me puso un diez, me felicitó, me invitó a la casa. Me invito para hacer títeres, hicimos la zapatera prodigiosa. GM 1

No hay un adjetivo que pueda sustituir esta caracterización de sí que el propio profesor propone para contar-se. Cualquier esfuerzo de cerrar el sentido en una o dos palabras sería necesariamente infiel, impreciso e inexacto. Lo que se transmite trasciende lo que el lenguaje directo es capaz de significar.

Para hablar de la enseñanza, los profesores memorables suelen referirse a las experiencias que dejaron huella en sus formas de comprender la docencia y su sentido:

Pero una vez—mirá vos qué cabeza teníamos nosotros ¿no?—fuimos con Coca a hablarle al profesor Gaspar Martín, que para nosotros era un excelente profesor. Y le dijimos: “Profesor, los chicos no estudian...” Mirá la queja, una queja bien de esa época ¿no? Hoy no lo haría jamás, jamás diría eso. Y me dice... y el profesor nos dijo: “Pero, profesor, déjenlos a los chicos, que hagan lo *suio*—era español—que hagan lo *suio* en este momento. Después...” ¿Cómo nos dijo? ¡Ah! Nos dijo una cosa... “No importa, el alumbramiento viene después”. Mirá vos qué cosa. Después de grandes nos dimos cuenta de eso ¿no? “¡El alumbramiento viene después!” Solo. Y yo eso se lo digo a cualquiera de los chicos hoy. El alumbramiento viene después y vos sabés perfectamente que es así. GM 2

Este relato es significativo porque es evocado. Su fidelidad a la vivencia original es improbable y esto, a la vez, irrelevante... Lo que se presenta como certero es la centralidad en la teoría intuitiva y personal, pero no obstante elaborada y compleja, respecto de cómo son las cosas cuando los docentes y estudiantes nos encontramos.

Los relatos hasta ahora referidos son parte de la descripción, densa, que acercan los sujetos, de forma que al narrar su yo se resignifican dinámicamente. Pero también hay relatos que aparecen a propósito de la enseñanza, para hacerla posible, procurarla o potenciarla:

Al final de una clase, una alumna me pregunta “¿Qué son, entonces, los contenidos?”. Qué pregunta... Le pido tiempo para reflexionar y le prometo una respuesta. Me voy pensando... La señora que me ayuda en casa me pregunta si ponemos el ramo de flores que compré en un florero que me enseña. Pienso en los contenidos y la analogía con el recipiente. Consulto a los autores de mi biblioteca. Luego, algo sucede en mi vida: mi mamá muere y encuentro un paquete con manteles de hilo y lino bordados que habían pertenecido al ajuar de mi madre. En cada uno había un cartel que indicaba para quién era el paquete. Me siento en la cama, inundada de sentimientos y emociones, pensando “¿Qué hago yo con esto?”, “¿cuál es el valor de los manteles?”, “¡Qué legado pesado!”... Decido entregar a cada quien su legado, y al tiempo pregunto a mis hijas qué han hecho con los manteles: una hizo cortinas para su departamento mientras la otra los usó para decorar toallas. “Esto son los contenidos: algo valioso y con una justificación, que se quiere legar o preservar, que se elige –no es cualquier cosa– y se transmite, se lega, y a los que quienes los reciben atribuyen un nuevo significado y transforman” GM3

Otras historias destilan la intención de enseñar otras cuestiones – los profesores memorables y grandes maestros siempre se mueven más allá de lo estrictamente disciplinar o profesional, y hacia la vida:

Después un día les digo, ¿Qué es una persona inteligente? Yo les digo, conocí a la señora Mabel, la madre de un amigo mío. ¡Tan inteligente!, ¿ustedes se creen que ella hablaba de Pitágoras, hacía fórmulas, física cuántica, todo eso? No, no. Cuando la hija se iba a casar, que era muy cuidadosa, fue y le dijo: mamá, te tengo que decir una cosa, yo dejé la medicina, me gusta más lo que hacía papá, los laboratorios, las vacunas. Todo eso. Y ahí lo conocí, y te digo que sí que es una buena persona. ¡Ay nena, ay nena! ¿Qué me estás contando tantas cosas?, a mí no me interesa, me corresponde decirte que no me interesa que sea rico, que sea pobre, que sea vago. No me interesa nada, una cosa sí, por favor, por favor que no sea aburrido. GM 1

En las clases de una docente memorable, frente a la urgencia de relajar el clima, tomar una pausa luego del tratamiento conceptual intenso de algunas posturas filosóficas, la docente suele permitirse narrar una historia:

Mirá, tomamos esto como recreo y después te sigo explicando. Les hago una historia. Cuando yo era joven, en el paleozoico... (Risas). Había por mi barrio un bachillerato humanista donde eternamente buscaban un profesor de griego. En Castelar quedaba. Y yo llevaba mi curriculum, en ese entonces servía para dar griego. Perfecto. Yo no soy casada por iglesia, sólo por Civil. Yo soñaba con enseñar griego, pero se llenaba una ficha, había que responder si uno estaba casado por iglesia, si los hijos estaban bautizados...Era un instituto confesional. El cura, nunca me voy a olvidar, me decía, bueno, nosotros buscamos personas con otro perfil, qué sé yo. Le recomiendo que usted podría casarse por iglesia, bautizar las chicas y volver, nosotros estaríamos felices...En fin, todo eso. Así yo, varias veces... Yo intentaba y nada. Y nada. ¿Por qué quería yo eso? Yo enseñaba griego en la universidad. ¿Por qué quería yo eso? Porque esos chicos se iban de viaje de egresados a Grecia. (Risas). Como uno se va a las Termas de Río Hondo, ellos se iban a Grecia. Yo pensaba, los chicos, para llevar a un profesor, me iban a elegir. Me van a elegir, porque van a darse cuenta de que yo no puedo cuidar a nadie, ni a mí misma. Me van a elegir. Yo le cuento esto a mis alumnos de la UBA. Y les digo, ustedes tienen que juntar plata y mandarme a Grecia, no puede ser que en televisión armen viajes y manden gente, a un profesor creo que lo mandaron a Grecia. Yo... ¡Moría de envidia! En realidad, fui a Grecia por primera vez a los 56 años, el año pasado. Yo les digo esto a mis alumnos, y estos desgraciados armaron algo en Internet, un blog, un no sé qué, un Facebook, algo, juntando firmas y dinero para mandar a Cecilia a Grecia. (Risas). ¡Y han subido una foto de algún congreso! Son unos cornudos. (Risas). F1

Este es un relato muy personal, de vida, cuyo lugar en la clase parece reclamarse desde una necesidad de acercamiento personal, de recuperación del otro desde la cotidianidad, restituyendo la empatía y la paridad antropológica que quedara tan obviamente desequilibrada por una exposición magistral de la docente.

Esta misma profesora, en otra clase, acepta un caramelo que le ofrecen y dice:

Profesora: Estos come mi nieta. (Risas). Ahora veo lo que es. El otro día me dijo: Ceci, vos que acá tenés de todo... ¿no tendrías un caramelo blando? Ahora veo que es esto. Voy a comprar para darle. Es adorable esa niñita. (Risas). Tres años tiene. Yo la cuido poco, pero...Yo no me parezco demasiado a una abuela tradicional, yo creo que no sabría cuidar mucho a un chico... (Risas). Entonces ella viene, y me ve siempre escribiendo, entonces toca todas las letras, me tira a la mierda todo lo que yo escribo... (Risas). Y yo no le digo nada, no la reto, nada, la madre le dice: la abuela está escribiendo, dejala...Bueno, entonces se queda... por ahí... me tira los libros...Cuando era chiquita me tiraba siempre a Homero, que le quedaba a la mano... (Risas). Me tiraba *la Iliada*, siempre estaba en el suelo... Y ahora me dice: Ceci, ¿estás escribiendo un libro o para un congreso? (Risas) Adorable. Adorable. Pero, le preguntan, mis hijas... que son unas yeguas... (Risas) ¿Cocina rico la abuelita? No. Inmundo (Risas). Inmundo. Una palabra mía, es chiquita pero no idiota, no, inmundo dice... (Risas). Bueno, entonces, impermeables. Impermeables son, esas razas...

Alumno: Cocina ideas la abuela...

Profesora: ¡Cocina ideas! (Risas). ¡Le voy a decir! Le voy a decir...El tema va a ser cuando me pregunte qué es una idea... (Risas). F1

Estas pausas, que se plantean desde el humor y la terrenalidad, aparecen con fuerte contraste con el devenir académico de la clase. Su uso parece –como decíamos– homeostático, en tanto se podría comprender como un intento de retomar lo sencillo e investirlo de importancia de clase, frente a la solemnidad de los contenidos recientemente discutidos. Se estaría apelando a la restitución de un cierto equilibrio, un esfuerzo por recuperar al otro en tierra neutra, donde su saber se equipara con el del docente. Este otro ejemplo, en el contexto más amplio de la clase, también parece surtir el mismo efecto:

[Respecto de los marcadores de pizarra] Estos se están muriendo, tengo que efectuar un nuevo robo a la universidad... porque o he robado mal... de entrada... a ver... o... escribo mucho y tengo que seguir con la conducta delictiva... Bueno. Muy bien. Yo suelo robar cosas ¿eh? Esto a la universidad...y... irresistiblemente... pan. (Risas) Porque en mi casa nunca hay nada para comer, una mujer que escribe todo el día, la heladera es como una imagen... de Garbarino... (Risas). Entonces, para que haya algo siempre le llevo a mi hija menor, que es la que sigue

viviendo conmigo, le llevo pan de los restorán y le hago tostadas... Como si yo hubiera ido a la panadería. (Risas) Por supuesto ella no cree... ella sabe que es un robo. (Risas). F1

A modo de conclusión

Para cerrar este ejercicio narrativo, cuyo propósito es orientar el foco de atención hacia lo que aparece ante la escucha atenta a grandes maestros, profesores memorables o extraordinarios que han sido forjadores –más que formadores– de identidades profesionales docentes, propondremos una cita. Si bien es extensa, es completamente pertinente:

En nuestra vida moderna el relato es lo que puede reconciliar lo colectivo, la emoción y la razón. Creo en la capacidad de conmover que tienen los relatos, esa conmoción de las personas implica poner en movimiento, no someter. Poner en movimiento es exactamente lo que significa la palabra “emoción”. La emoción no es detener a la gente donde está, sino poner a la gente en movimiento para permitirle ir hacia otro lugar. La función de conmover, de conmoción del relato, que tiene la historia también es lo que hace el poder emancipador de los saberes. Tenemos que emocionar, conmover, poner en movimiento. Poner en movimiento no es limitarse al segmento racional, y tampoco la emoción de la telerrealidad. La emoción de la telerrealidad no pone en movimiento, no conmueve, sino que funciona en un juego narcisista entre la persona y lo que esa persona está viendo. Basarme en el principio del motivo identificatorio no pone el pensamiento en movimiento. Debemos asumir entonces ese papel de la emoción: que la emoción ponga el pensamiento en movimiento (Meirieu, 2013, s/p).

Educar es conmover. Una sentencia tan sencilla es una proeza a veces en los marcos institucionales y un desafío ético-político inquietante. ¿Conmover para qué? Los fines de la educación, que a veces parecen desdibujarse para quienes hemos andado lo suficiente para desconfiar de ciertas utopías, son un problema que puede devenir en la amenaza más dolorosa, que es la desesperanza y la apatía. Es decir, en la parálisis emocional de un sinsentido.

Estos profesores se convirtieron en referentes de sus estudiantes, los formaron como docentes, los inspiraron y motivaron con tanta fuerza que se tornaron inmortales en sus biografías. Cuando hablan de la enseñanza, se toman la licencia de contarnos, además, breves historias que dicen tanto que ninguna forma directa de comunicación las contiene. Nos dejan así legados que nos implican en la decodificación de sentidos densos, nos involucran en el desciframiento de algunos misterios que se tejen en la vocación de los profesores, en sus misiones profesionales y, especialmente, vitales.

Las historias breves, cuentos o anécdotas, son tanto intencionales como abiertas. A través de ellas, y solo a condición de una cierta complicidad en la construcción de sentido, del que inevitablemente participamos, conocemos a las personas y lo que creen respecto de sí mismas y la enseñanza.

Este artículo también busca rendir homenaje a estos otros modos de conocer y transmitir, centrales en la formación docente, y primordiales como vehículos de cuestiones clave del sentido de nuestra profesión. Mucho del cuento irrumpe en los relatos biográficos, mucho de la invención y el juego que conocemos desde la infancia y nos supo rescatar de los sucesos que nos acosaran o tensionaran. Segregado de los ámbitos académicos, asoma no obstante como una nota constante, y los docentes tenemos nuestros propios juegos imaginativos, solo que se han hecho solemnes y se presentan como teorías.

Es la narrativa la que nos permite trascender los desajustes y articular nuevas respuestas a nuestros contextos, una especie de juego con un sentido serio. Porque, como expresa sabiamente Paley (2006) cuando trabaja en otro contexto con el mismo anhelo por comprender, “nuestra meta es algo más que la fantasía, nuestra meta es la justicia” (p. 16).

Bibliografía

- Alcalá, M. (2014). El sinuoso camino hacia la comprensión del conocimiento docente. *Revista de Educación*, 7, pp.93-102.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso: el problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. 1ª edición. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Trad. de J. C. Gómez. Madrid: Alianza
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. *Conferencia. Ministerio de Educación de la Nación*. Buenos Aires. 30 de Octubre.
- Paley, V. G. (2006). *El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Porta, L., Álvarez, Z. & Yedaide, M.M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SCO3&&sub=SBB&criterio=ART63007>
- Porta, L. & Yedaide, M. M. (2014). Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. *RAES- Revista Argentina de Educación Superior*, Aprobado para su publicación en No.6.
- Yedaide, M. M. (2014). Relatos sobre la enseñanza en la formación docente. *II Jornadas de Investigadores en Educación. Facultad de Humanidades, UNMDP. Septiembre 17 y 18.*

