



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Emergencias *sentipensantes*: una experiencia de articulación entre el Programa "Narrativa de experiencias pedagógicas" y la organización popular "Frente Patriótico de Mujeres Eva Perón - CFK".
María Susana Felli y María Clara Rojas
Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 4, N.º 2, diciembre 2018
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Emergencias sentipensantes: una experiencia de articulación entre el Programa "Narrativa de experiencias pedagógicas" y la organización popular "Frente Patriótico de Mujeres Eva Perón - CFK"

María Susana Felli

susanafelli@gmail.com

María Clara Rojas

marclarojas@yahoo.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

En este trabajo se presenta una experiencia formativa que surge de la articulación entre la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata y una organización del pueblo, el Frente Patriótico de Mujeres Eva Perón - CFK.

A fines de 2016 se concretó un acuerdo entre el Programa de extensión "Narrativas docentes" de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP y dicha agrupación político-cultural, a los efectos de brindar una formación por parte del equipo académico del Programa a docentes, estudiantes, bibliotecarios/as, encargados/as de medios técnicos y audiovisuales, auxiliares docentes, educadores populares y diversos actores del sistema formal y no formal, de todos los niveles y modalidades de la educación. Los encuentros se realizaron los días sábados durante dos cuatrimestres del año 2017, en el ISFDyT N°58 de Magdalena y en el Centro de Fomento "Unión Vecinal" de Berisso, respectivamente.

La diversidad de actores participantes de distintos niveles y modalidades educativas se consideró en razón de que cada institución o centro educativo es una unidad

pedagógica en la que todos/as se comprometen desde cada trabajo en la concreción de los fines educativos.

Para realizar el análisis de esta experiencia, por un lado, hemos apelado a categorías de la Educación Popular. El investigador Luis Rigal (2009) propone una *pedagogía para las clases subalternas*, a partir de la constitución de espacios educativos donde se articulan diferentes dimensiones: *pensamiento crítico, organización, empoderamiento de los sujetos para su participación en la transformación, identificación de mayor justicia e igualdad*, entre otras categorías. Por otra parte, el sociólogo Fals Borda (2015) conjuga en sus investigaciones dos categorías: el *compromiso social* y la *profesionalidad del docente* que investiga su saber-hacer enraizando lo académico con las organizaciones sociales. Estas dos categorías dan lugar a la creación del término "sentipensante", que tomó prestado de los campesinos colombianos momposinos para explicar neologismo la yuxtaposición y cruces en la praxis de razón y pasión, cuerpo y corazón. Las *emergencias sentipensantes*, en este caso, serían las experiencias docentes que expresan sus realidades y revelan esos entrecruzamientos en la narración de experiencias.

Desarrollo

Esta experiencia se desprende de los cursos con puntaje reconocido por la DGCyE que la Facultad ofrece a través del Programa de investigación, formación y extensión "Narrativas docentes" desde el año 2014. A instancias de algunos/as docentes que habían realizado estos cursos, se analizó la posibilidad de que el equipo académico de la Facultad pudiese concurrir a desarrollar los encuentros a los distritos aledaños a La Plata, en este caso, Berisso y Magdalena.

Durante 2017 se llevaron a cabo "en territorio" los encuentros: en el primer cuatrimestre los días sábados en el ISFDyT N°58 de Magdalena y en el segundo cuatrimestre, en el Centro de Fomento "Unión Vecinal" de Berisso. Si bien en la experiencia participó la totalidad del Equipo de Narrativas, quienes refieren este desarrollo somos la Directora del Programa de Narrativas docentes y la Coordinadora del área de Educación del Frente de Mujeres.

La docencia como *clase subalterna*

En varias narraciones de experiencias docentes encontramos que los/as educadores se perciben en una relación de dependencia, situada como en una "cadena de mando", lo que constituye un rasgo bastante común dentro del sistema educativo

provincial. El sistema educativo, las instituciones educativas de la DGCyE y sus actores aparecen en algunos relatos entramados/as en un vínculo de poder-sujeción donde una autoridad (en general, las normas aplicadas por un/a funcionario/a, un/a docente o un/a directivo/a), dispone las condiciones de convivencia de ese espacio público:

“Esto fue peor para mí, cada vez me perseguía más y más, entraba al aula en cualquier momento queriendo desautorizarme frente a mis alumnos; si estábamos leyendo un cuento, cortaba la actividad y hacía volver el cuento atrás... Todos los días me encontraba con algún ataque hacia mi persona. (...) Ya no podía más con todo esto en contra, todos los días me iba llorando por los maltratos y así fue que el último día de agosto decidí tomar la decisión de renunciar, ya que necesitaba preservar mi salud mental, pero me dolía dejar a esos niños que siempre me esperaban con una sonrisa, un abrazo, un dibujo o una flor” (Nancy, Berisso).

“En una clase me tocó vivir una situación triste, al ver un profesor cuestionando a su alumna acerca de los temas que podía hablar con ella. En cierto modo como diciendo “no estás a mi nivel para mantener una charla” (...), ...me pregunto qué lo autoriza o qué criterios tendría que atender para dialogar con un docente. No supo escuchar ni mucho menos acompañar en el proceso de aprendizaje de su alumna. Y lo que más me dolió fue su desánimo...” (Cecilia, Magdalena).

“La directora me comenta sobre Jeremías: que no es un chico para tener en la escuela, que es muy inquieto y muchas cosas no muy buenas. Cuando termina le doy mi opinión: por más dificultades que tenga es un niño como todos... La directora no sabía qué decirme, creo que se sorprendió por no haberla seguido con lo que ella apuntaba...” (Belén, Berisso).

“Hay muchas cuestiones relacionadas con las condiciones laborales, y con el sistema educativo en su totalidad que hacen difícil nuestra tarea. (...) El salario docente, merece un capítulo aparte, percibimos buena parte en negro, no reconocen las horas de planificación y evaluación que invertimos fuera de clase, y además debemos destinar mañanas enteras a reclamar sueldos que no nos pagan, descuentos mal hechos, perder días de trabajo para ir a reclamar a Contralor, etc. He atravesado por muchos sinsabores en esta profesión, que podrían ser quizá tema para otra narrativa. Entonces me pregunto... ¿Por qué soy docente? O con un poco de humor... ¿Por qué sigo siendo docente?” (Valeria, Berisso).

En nuestra propuesta consideramos algunas reflexiones teóricas a partir de la perspectiva Filosofía de la Liberación (Dussel, 1996) para pensar la educación para la emancipación y no para la dependencia, tanto desde el punto de vista personal como social o cultural. A su vez, Enrique Dussel (1983: 70) expresa que todo proceso emancipatorio, como acto y afirmación, es la negación de la opresión (de los sujetos o de un país): "la liberación es afirmación del sujeto que deja atrás la negación: es positividad del nuevo orden, del hombre nuevo." La liberación incluye desde el proceso de ruptura de la dominación hasta la afirmación de la positividad de la exterioridad de una nación, de un pueblo, de las clases oprimidas.

La sujeción de la docencia a aceptar y asumir rutinas institucionales, negando la propia sensibilidad y reflexión, implica aceptar modos de dependencia de un sistema educativo inmovible y de un Estado que se percibe como homogéneo. Por eso, los modos de des-cubrimiento de esas situaciones violentas que obligan al acatamiento a las rutinas son percibidas por los/as docentes con angustia, como leemos en sus narrativas. En los relatos se expresan y comparten las vivencias de docentes y de estudiantes que han sido discriminados/as, estigmatizados/as y perseguidos/as, en muchos casos, hasta llegar a la exclusión o mal llamado "abandono escolar" por parte de los/as estudiantes o a la renuncia por "motivos personales" por parte de los/as profesores/as. Si bien entendemos que la teoría de la liberación, en esta realidad de opresión financiera puede ser una utopía, oxigena plantear que es posible disputar algo de poder a esas autoridades y a ese sistema que encarna un poder agobiante.

En los talleres se fueron leyendo los relatos, compartiendo y haciendo devoluciones. Una de las categorías que sostiene la teoría de la liberación (Dussel, 1985: 29) es la idea de la *proximidad*: "proximidad entre hermanos de la misma raza". Se trata de aproximarnos en la fraternidad, superar la soledad de la dependencia y acortar distancia con alguien que puede estar viviendo esa experiencia de modo parecido. "Acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La praxis es esto y nada más: un aproximarse a la proximidad" (Dussel, 1985: 30).

Compartir los relatos ha llevado a la comprensión de la situación de sí, en tanto sujetos y en tanto trabajadores. Y esta comprensión, esta "fiesta de la fraternidad", como expresa Dussel, ha ayudado a ver(se) en la posibilidad de la ruptura de cierta dominación y a ver(se) en la posibilidad de reconstruir el propio espacio de decisión y de construcción. "Aproximarse en la justicia es siempre un riesgo porque es acortar distancia hacia una libertad distinta" (Dussel, 1985: 30). Por ejemplo, vemos en los distintos relatos que la resistencia a asumir esas conductas esperadas, a sostener la sumisión y sobre todo, a resolverse a posicionarse, es más

factible que se plantee en ámbitos extramuros a las escuelas, donde ese poder se expresa.

“Oí mi voz interior. Lo que sentía era una tensión de lo que se “debería” hacer y lo que hice. Tomé una decisión, porque en educación hay que tomar decisiones, que ellos tengan su clase dependía de mí, era su derecho...” (Paola, Magdalena).

“... siempre fui la alumna a la ‘que no le daba la cabeza’ y eso fue lo que creí durante mucho tiempo. Pasaba mi vida dedicada a trabajar, a cuidar de mis hijos, pero sentía que debía hacer algo más. Era feliz pero no me conformaba. Entonces pensé en estudiar, ¿por qué no? Total, no había nada que perder. Siempre me gustó la docencia y la literatura, pero mi gran obstáculo seguía latente. Decidí anotarme en la carrera del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto 9. Fue allí donde conocí profesores maravillosos, de esos que me hubiese gustado tener en la escuela, que confiaron en mí y me hicieron ver que yo podía, que no era la alumna a la ‘que no le daba’” (Yesica, Berisso).

“Recuerdo que empecé a estudiar Educación Física (...) hasta que quedé embarazada y dejé la facultad. No podía viajar y atender a mi familia. (...) así que preferí estudiar más cerca, dejaba a mi hijo en la escuela y me iba a cursar. De esa manera pude cumplir con el mandato familiar, esa mochila tan pesada que algunas mujeres llevamos hasta que nos vamos liberando poco a poco con la educación. Esa que nos hace libre, nos empodera, nos da herramientas para decidir sobre nuestras vidas... dejamos de ser objetos para ser sujetos” (Paola, Magdalena).

De sujetos subalternos al diálogo reflexivo sobre la realidad concreta

Atentas a la tradición pedagógica freiriana, a esta perspectiva emancipatoria la enlazamos con algunas categorías de la Educación Popular, a nuestro entender absolutamente complementarias. El marco de la educación popular se constituye en “una opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido” (Rigal, 2009), promoviendo el *diálogo* basado en la *reflexión crítica* de los procesos de enseñar y de aprender y en la mirada de la *realidad concreta*.

[La Educación popular] “puede ser entendida como una pedagogía para las clases subalternas, que propone la constitución de espacios educativos con propósitos políticos pedagógicos que procuran articular diversas dimensiones: pensamiento

crítico sobre la realidad, organización, empoderamiento de los sujetos para su participación protagónica en la transformación de la sociedad, en la búsqueda de mayor justicia e igualdad” (Rigal, 2009).

En ese sentido, una de las principales consignas utilizadas para promover la escritura fueron: “¿Qué significa ser docente en época de conflictividad?” La búsqueda interna de una experiencia que había conmovido, alguna situación que planteaba muchas dudas o que aún permanecía sin resolver daban lugar al inicio de las escrituras.

Como vimos anteriormente, los/as docentes referían sus historias planteando sus dudas, su disconformidad, su indefensión. Esta *posición subalterna* (Rigal, 2009) respecto de los poderes establecidos era favorable a los intercambios más simétricos, al reconocimiento del/de la otro/a en una situación similar, por fuera de la mirada institucional y desvestida de la autoridad externa para autorizarse a expresar las incertidumbres del trabajo docente, humanizándolo. Desde sus *roles subalternos*, y mediados por los procesos de escritura, los sujetos analizaron prácticas institucionales opresivas para develar y desmontar los sentidos establecidos por los diversos poderes. En el transcurso de los encuentros observamos que esta posición de subalternidad, a partir de la crítica y reflexión colectiva que provocaba la escritura, la lectura y comentario de las experiencias, se iba modificando.

Metodológicamente, abordamos en este trabajo esas narrativas como objeto de estudio. Los relatos de problemáticas educativas fueron, en su mayor parte, producidos por los/as protagonistas desde una posición de cuestionamiento y de confrontación del poder. En el análisis colectivo de la realidad que los relatos expresan, se compartieron sentimientos y reflexiones, para iniciar luego procesos de empoderamiento de los *sujetos subalternos* o de los *sujetos populares* y, según expresaron los/as participantes, se produjeron nuevos aprendizajes o nuevas formas de abordar esos poderes anudados. Este proceso se corresponde con lo que un investigador de la Filosofía de la Liberación, Enrique Dussel, sostiene: es posible pensar en la transformación de la realidad cuando se discuten y disputan los sentidos en los espacios donde el poder se constituye (Dussel, E. 1996).

Si bien la coordinación de los encuentros estuvo a cargo de los/as profesores universitarios/as, este equipo de coordinación fue conformado por integrantes del Frente de Mujeres pertenecientes al campo nacional y popular, muchas de ellas, educadoras populares. Para esta agrupación, como para muchos/as que propulsan la igualdad de género, la mujer no solo debe confrontar el patriarcado, sino fundamentalmente para salir de ese cerco, debe contar con posibilidades de emancipación cultural y económica para lograr su autonomía. Y la docencia es

elegida por muchas mujeres como horizonte laboral y vía de emancipación femenina, social y económica.

A modo de ejemplo, veamos en este fragmento la relación entre docencia, rol femenino y emancipación. Algunas narrativas mostraron entramados a la cuestión de la dependencia, en ese camino de empoderamiento, la perspectiva femenina de la docencia: la profesión no solo era valorada por un motivo laboral, sino también cultural, en tanto que las mujeres se apropian de un conjunto de conocimientos y prácticas que les permite asumir una autoridad profesional e insertarse en instituciones extrafamiliares.

A los fines de nuestros estudios, podemos aproximar también que, debido a la que la mayoría de la docencia es femenina, se encuentra a cargo de hogares y en varias situaciones laborales de sujeción u opresión, a pesar de ser la docencia una profesión de recreación intelectual y cultural, como diría Jorge Huergo. Es decir, la docencia no cuenta con espacios de formación en servicio o de formación permanente para revisar con libertad crítica las prácticas docentes desde esas aproximaciones confiables, sin estar alertas, como nos explica Dussel. Por eso, estos cursos de experiencias docentes, en el marco de la articulación entre la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y una organización socio-política, constituyen espacios más simétricos donde los/as profesores comparten en proximidad el sentido de ser docentes y de sus relaciones laborales.

En cuanto al encuadre investigativo, recurrimos a algunas categorías establecidas por el sociólogo Fals Borda (2015) para la Investigación-acción participante (IAP). La IAP nació en la década de 1960 cuando se abría el campo de la Sociología en Colombia, gracias a los aportes que fueron realizando los relevamientos de la acción comunitaria para la transformación de la realidad y merced a la participación, través de la voz de los/as ciudadanos/as que planteaban en 1º persona los problemas de su la vida cotidiana. Este aporte de planteos nuevos y de fuentes primarias difícilmente podían ser encontrados a través de la investigación social positivista.

La I.A.P. establece una unidad dialéctica entre la teoría y la praxis. En el marco de la investigación positivista, tradicionalmente los sujetos eran objeto de investigación, no participaban en el proceso investigativo y no accedían a la teoría; en la IAP, los sujetos son actores del proceso de investigación, quienes participan en el estudio de su praxis a través del cuerpo teórico y la praxis. Por otra parte, la praxis en la IAP devela su rasgo formativo, tanto para los/as investigadores como para los sujetos indagados, modificando de este modo la asimétrica relación entre investigador/a e investigado/a. "Una de las características propias de este método,

que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento” (Fals y Brandao, 1987: 18). La construcción del conocimiento se produce a partir a partir de la experiencia de cada uno/a y en diálogo con quienes se constituye la realidad. La tarea del/de la investigador/a se une a la del/de la docente en la construcción de conocimiento para la redefinición y transformación de su contexto laboral. Los/as educadores se asumen también como investigadores de estos procesos, aportando cada uno sus conocimientos desde las culturas y saberes propios y colectivos. “Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de inagotable sociología del conocimiento, se convierte en testigo de la calidad emancipatoria de su actuación” (Fals, 1991: 34).

“La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados” (Fals Borda, 1987: 5).

Como mencionamos en la introducción, de las categorías que define Fals Borda en la IAP seleccionamos para nuestro análisis el *compromiso social* y la *profesionalidad del docente* que investiga su saber-hacer enraizando lo académico con las organizaciones sociales. Estas dos categorías dan lugar a la creación del neologismo “sentipensante”. Las *emergencias sentipensantes*, en este caso, serían las experiencias docentes que se expresan como discurso situado en estos espacios no formales y en la interacción comprometida en el conocimiento intersubjetivo, para comprender las varias dimensiones de sus realidades emocionales, culturales, institucionales, políticas y laborales. Se supera la idea de conformar conciencia sólo desde la intelectualidad y desde la externalidad. Esa comprensión “acordada” produce una conciencia colectiva, que es praxis al asumirse también como actores posicionados/as ante esa realidad. “En tal sentido, los grupos sociales se convierten en movimiento social, con un pasado reconocido colectivamente, un saber construido por todos y con propósitos sociales colectivos pensados para intervenir la realidad y transformarla” (Fals Borda, 1991). Por este motivo, la praxis política y los problemas en torno a las relaciones de poder entre instituciones y sujetos son el centro de la formación, que se desarrolla en procesos intersubjetivos de conocimiento, en procura de resolver cuestiones de opresión, discriminación, exclusión, desigualdad, injusticia.

En el marco de la IAP, el/la investigador/a plantea consignas, propuestas o preguntas que dan lugar a reflexiones críticas que habitualmente no se comparten por estar en contextos de subalternidad y soledad. La participación reúne las características de ser activa y crítica, y una actividad regulada por los actores. "Participación es, por lo tanto, el rompimiento de la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia" (Fals Borda, 1987:4).

Las voces *sentipensantes*

La construcción de realidad, al ser la expresión colectiva de la vida y la identidad, conforma una dimensión performativa, en tanto que determina un contenido epistemológico de la narrativa, vinculado con procesos formativos. Los sujetos y sus subjetividades son protagonistas de la construcción de un saber, el "saber pedagógico" que encarna unas prácticas pedagógicas visibilizadas a través de sus propias voces. Ese trabajo desde el colectivo visibiliza saberes contrahegemónicos, en lucha, saberes contruidos desde un contexto de conflictividad.

Los/as docentes piensan sus prácticas y no son pensados/as por los teóricos de la educación o por la academia. Ese lugar de la praxis docente es, en este sentido, una praxis política. Lo político y la política, como decía Chantal Mouffe (2007: 16), no serían indisolubles del oficio de enseñar ni de los debates sobre la tarea de educar.

A modo de ejemplo, exponemos algunos fragmentos que ilustran distintos momentos del proceso investigativo, desde la consigna inicial hasta la elaboración final:

"¿Qué es ser docente en estos contextos de conflictividad? Ante dicha pregunta, vienen en mi mente miles de palabras, imágenes, y autores teóricos. Lo primero que pienso es que "ser docente" hoy significa ejercer varios "*mini*" roles como, por ejemplo: ser un poco de mamá, ser un poco de psicólogo, ser un poco de intermediario entre las necesidades materiales básicas que tienen algunos estudiantes, para conseguirles un par de zapatillas, o darles "comida". Esto es consecuencia de la transformación o "metamorfosis" del Estado, porque ha dejado de cumplir funciones sociales, para pasar a ser un Estado "cajero", es decir que solo cumple con funciones económicas" (Natalia, Berisso).

"... ser docente en tiempos actuales es una tarea compleja, porque nos encontramos frente a situaciones que nos desbordan tanto como personas, y/o como trabajadores de la educación" (Natalia, Berisso).

"Entonces llegó el día de la mesa examinadora y Jonhy aprobó la materia. Cuando estaba terminando de llenar planillas (...), irrumpió en el aula una persona que (...) cuestionó de manera contundente el resultado de la evaluación ¿Aprobaste a Jonathan? ¿Cómo puede ser que lo hayas aprobado si a ese pibe no le da la cabeza? ¡Le preguntas algo, te mira y no te contesta! ¡Es muy tonto! En ese momento mi cara comenzó a transformarse, respire hondo, y a pesar que infinidad de pensamientos se apoderaban de mí, mi respuesta fue tajante: ¡Yo no lo aprobé, el alumno fue el que aprobó! Sin nada más que decir me retire del establecimiento con una sensación demasiado amarga. Por consiguiente, esta situación hizo brotar de mi mente muchos recuerdos que tenía bien guardados. Comencé a recordar mi propia experiencia como alumna y me di cuenta que esta conexión era la causante de esa sensación.

Al igual que Jonhy, yo era una niña demasiado tímida. Me costaba horrores poder decir siquiera una palabra en público" (Yesica, Berisso).

"Era mi primera clase frente a adultos en el Programa FINES. (...) Mi discurso deja poco espacio, todos y todas siguen mis movimientos y se dejan invadir palabras que resultan conocidas en medio de la sensación de extrañamiento y desconcierto. De repente toda la clase comienza a escribir. Surgen recuerdos personales, deseos insatisfechos, anécdotas, sueños de la infancia coartados por algún adulto, reclamos, metas, esperanzas y desesperanzas...Y cualquier posibilidad de decir lo que está bien o de teorizar se desvanece en el aire sin oportunidad. La escritura es poderosa, nos salva o confirma errores y horrores tremendos" (Agustina, Berisso).

"No voy a negar que cuando la docente me planteó que no podía hacer nada, me quedé en shock, ¿cómo llegó a ese pensamiento? ¿Por qué se le acabaron todas las estrategias? ¿Por qué se rindió con esos chicos, que tanto la necesitaban?" (Florencia, Berisso).

"Había que enseñar y no solamente a compartir. Hay que tomar en cuenta a cada uno como un ser diferente pero con los mismos derechos. (...) Las áreas que abordan los temas sociales, políticos y educativos son las que más debates nos dieron, ¿para qué sirven? ¿Por qué necesitamos saber esto? No fue fácil darme cuenta para qué. Me ayudaron para hoy, tener mi propia opinión y un sentimiento

que no se puede explicar de querer estar al frente de una sala. Lo necesito, lo anhelo. Creer que uno va a aportar su voz y el cuerpo para ayudar a alguien, por apostar a una sociedad mejor, a que todos puedan desarrollarse, posicionarse y decidir por sí mismos. Muchas veces siento incertidumbre si esto cambiará en el momento en que vaya a trabajar de esto, y no por mí, sino por los demás, por los chicos que tenga enfrente. Miedo a la quita de oportunidades. No tengo miedo a los cambios beneficiosos, sí a los cambios que esconden intereses que no son los de los chicos" (Lihuen, Magdalena).

"El sistema muchas veces es lo que te excluye, porque eso de la enseñanza en la diversidad sigue siendo un poco una utopía. Cada persona con sus subjetividades al igual que cada profesor es con sus ideologías... qué difícil es aceptar para algunos las críticas sobre todo si tiene una estructura tan arraigada de toda una vida. (...) la educación tiene que ser para todos y no solo para unos pocos, aprender a ser más solidarios y ponerse un momento en el lugar de otros, aprender no ser tan egoístas, son valores que hay que trabajar" (Graciela, Berisso).

"La experiencia de la clase se vuelve la más terrible lección de la historia. Y quien creía enseñar se vuelve el más tierno alumno esperando empezar de nuevo" (Agustina, Berisso).

A modo de conclusión

El oficio del/a docente y comunicador/a está inmerso en un contexto complejo y de conflictividad sostenida por lo político y lo pedagógico, pensando la educación como un acto ético-político transformador. Viendo que el sistema educativo y sus actores reproducen prácticas hegemónicas, entendemos que necesariamente hay que abrir el diálogo a instituciones educativas u organizaciones sociales y crear políticas públicas que impacten en lo educativo y sean parte de proyectos transformadores. En cuanto a la circulación de la palabra, se deben crear más espacios de reconocimiento de las potencialidades que se generan en el encuentro cara a cara con pares, para abrir diálogos, para proyectar, para reconocerse, para caminar en conjunto. Un/a educador/a y comunicador/a trabaja fuertemente con la producción de sentido en espacios donde lo colectivo permite la construcción de la trama social. Si se vacía de sentido, el desafío será reconstruir, mostrar, reponer, encauzar esos sentidos vaciados.

Como enfoque investigativo, las Narrativas de experiencias pedagógicas, enmarcadas en la investigación-acción, resultan un instrumento para recoger

información, dimensionar aspectos metodológicos que relacionan los relatos con la praxis y estudiar la práctica docente desde marcos académicos contrahegemónicos. Por lo tanto, las narrativas proponen un lugar de resistencia, de debates por el sentido, de repensar la praxis docente en un sentido político. La conformación de Nodos de Docentes Narradores ha sido pensada con estos propósitos, como núcleos de lucha y resistencia, el Nodo Región I abarca docentes de La Plata, Berisso, Magdalena y Ensenada; y en relación con nodos argentinos, latinoamericanos y españoles, muy instalados en el territorio del vecino país de Brasil. Las narrativas de formación pedagógica hacen hincapié en cómo pienso/veo/siento el objeto a investigar, cómo y de qué manera lo quiero investigar vinculado a los sujetos involucrados; en este caso, los/as docentes/as, estudiantes y actores institucionales. Esta "pesquisa narrativa" nos posiciona en la investigación para pensarnos como investigadores/as latinoamericanos, en perspectiva, dentro de las ciencias humanas y sociales. La narratividad como método es una forma de pensar lo humano.

Bibliografía

- Dussel, Enrique (1996): *Filosofía de la Liberación*. Ed. Nueva América. Bogotá.
- Fals Borda, Orlando (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, Orlando y Anisur, MD. (1991) *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahm.
- Ministerio de Educación de la Nación: CENPE 2014. Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos. Datos generales. SI y CE Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Dirección Nacional de Información y Estadística.
- Mouffe, Chantal (2007): *En torno a lo político*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Passeggi, M. y Souza, E. C. (2017). *O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional*. Revista Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 6-26. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/0>
- Rigal, L. (2009). "La propuesta pedagógica de la Educación Popular: algunas reflexiones teóricas". Buenos Aires. Documento de trabajo CIPES.
- Ricoeur, Paul (1998) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Bs. As., FCE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, D. H. (2008). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria*

pedagógica de los docentes. Buenos Aires, VII Seminario Red Estrado, Nuevas Regulaciones en América Latina. Recuperado de: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Su%C3%A1rez.pdf

Suárez, D. H. y Dávila, P. (2012). «*Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una modalidad de investigación interpretativa y una estrategia de formación de maestros*». En De Souza, E. C. (org.). *Educação e ruralidades. Memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: EDUFBA, pp. 353-377.

Saintout, Florencia (1998) «*Descubrir la comunicación. En búsqueda de las huellas*». En: Saintout, Florencia (ed.) *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. La Plata, EPC, 2003.

Suárez, D. (2014). «Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión». En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, N°62. México: COMIE.