

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

PROFESORADO EN SOCIOLOGÍA

Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje

Cátedra Paley

Evocación – Trabajo integrador de la Unidad I

“Enseñar Sociología: un saber hacer profesional desde la Didáctica de Autor”

Palabras Clave: Matriz de Aprendizaje - Posición Docente – Didáctica de la Sociología -
Temblor del Maestro - Enfoque de Enseñanza - Creencias Docentes - Didáctica de Autor -
Pregunta Burocrática – Experiencia Emancipadora

La didáctica de la sociología desde una posición sociológica de la enseñanza

Por Juan Galletti

No es lo mismo un docente que enseña sociología que un sociólogo que hace sociología enseñando. El tipo ideal del primer caso es un docente que despliega, en sus clases, el programa básico para acercarse a la sociología: un panorama de los sociólogos clásicos y una introducción a algunos conceptos fundamentales de la disciplina (institución, instituyente-instituido, conflicto, poder, comunidad-sociedad). El segundo tipo ideal, el sociólogo que hace sociología enseñando, es decir, el sociólogo docente, es otra cosa. Este trabajo pretende desplegar, en primera persona, la experiencia de un sociólogo que se descubre haciendo sociología artesanal en el aula y elaborando una didáctica de autor.

¿Qué ve un sociólogo cuando ingresa a una institución escolar?

En el primer taller de didáctica se nos propuso pensar qué hace un sociólogo y, a partir de ahí, problematizar qué hace un sociólogo que es, a la vez, docente. Uno de los grupos del taller presentó esta imagen que es muy alusiva del trabajo que nos proponemos los sociólogos: entender los anudamientos que traman las relaciones sociales. Anudamientos que, muchas veces, son fuente de conflictos, de frustraciones, de fracasos y desesperanzas.



Lo que me propongo contarles a continuación es mi experiencia como sociólogo convocado, en 2016, a realizar una suplencia en la materia Antropología de quinto año del nivel secundario. Excede el propósito de este trabajo explicar, detalladamente, los fundamentos y ejes que estructuran el diseño curricular de la materia. Por ello sólo me limitaré a puntar algunos de sus objetivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión, de pensar crítica y creativamente en relación con la otredad y con problemáticas socioculturales.
- Reflexionar sobre la diversidad cultural, las desigualdades sociales y la discriminación asumiendo una postura crítica y de respeto por el otro.
- Realizar la doble tarea de, por un lado, desnaturalizar lo familiar y, por otro lado, de transformar lo exótico en familiar.

Como todo sociólogo soy muy receloso del uso –y abuso- acrítico que se hacen de algunas categorías. Pero en ciertas ocasiones, en atención al lector, debemos caer en clasificaciones de sentido común. El colegio en cuestión, el que voy a describir, entra dentro de la categoría “periférico”. Un colegio pobre y fragilizado que atiende a una población de pibes vulnerables y vulnerados.

Todo sociólogo sabe la importancia que tienen los rituales en el funcionamiento de una organización. Recibir al recién llegado, presentarle la institución, acompañarlo en su primer día, despedirlo al cabo de la jornada, son gestos de cuidado y amorosidad que ordenan, subjetivan y predisponen favorablemente. Mi llegada a la institución careció de rito. Nadie me estaba esperando, nadie estaba enterado de mi llegada, nadie me acompañó al aula (ningún adulto), nadie me presentó a los estudiantes.

Dado que era mi primera experiencia en el nivel secundario tuve el cuidado de llegar, aquel primer día, veinte minutos antes. Mi intención era presentarme en Dirección y complimentar los procedimientos rituales propios de toda institución. Al llegar me encontré con la puerta de ingreso al establecimiento cerrada con llave. No había nadie para abrirme del otro lado de la reja vidriada. De modo que estuve cinco o diez minutos afuera, esperando, ansioso.

Crucé la calle para tener una panorámica del edificio. Era de dos pisos, ocupaba unos setenta metros de frente y todas sus ventanas estaban cubiertas por un enrejado muy fino. En la pared de la esquina habían pintado un mural con un nombre: “El Mati Godoy”. Supe esa tarde que “el Mati” era un alumno de la escuela, asesinado a los 15 años por otro pibe de 15. El hecho era reciente y su evocación consternaba a los pibes y docentes. Todos y todas lo conocían.



Recordatorio que los compañeros le hicieron a un estudiante asesinado.

Escuché el timbre del recreo. En ese momento apareció una mujer, maestra, que abrió la puerta con una llave que extrajo de su bolsillo y se hizo a un lado para dejar salir la fila de estudiantes que se habían agolpado detrás de ella. Mientras esto sucedía, me observó con una mezcla de indiferencia y desconfianza. Algo en su gestualidad denunciaba fastidio y abulia. Yo era un completo desconocido y eso parecía no gustarle para nada.

Reparé en el gesto de la llave porque los cerrojos, en las instituciones, plantean un orden de significaciones, se inscriben en una determinada semiología: ¿qué protegen? ¿qué ocultan? ¿qué encierran? ¿qué habilitan? ¿qué regulan? Pero además de los cerrojos, presto atención a sus llaves. ¿Quién tiene la llave? ¿Quién tiene la autoridad y la función de administrar la circulación de los cuerpos? El movimiento de los cuerpos puede ser fluido, obstaculizado o puede ser simplemente frenado, retenido, encerrado. En todas las instituciones la llave, la posesión de la llave, da cuenta de una jerarquía y de un modo singular de distribución del poder.

La posesión de la llave, en todas las instituciones, da cuenta de una jerarquía y de un modo singular de distribución del poder.

Una vez despejado el ingreso me acerqué a esta persona, me presenté y le pregunté si estaba la vicedirectora o alguna autoridad responsable a quien dirigirme. Dos docentes pasaron junto a mí, camino a la salida, sin siquiera dirigirme la mirada. La maestra me explicó que ya no había nadie. Entretanto, un grupo de estudiantes nos había rodeado y escuchaba nuestra conversación. “¿Usted es el profe de quinto?” Si, respondí. “Entonces va a ser profe de Gime,

venga que le decimos dónde está el aula”. Yo no sabía muy bien qué hacer y la maestra tampoco colaboraba para que tome una decisión. Miré a lo largo de la galería y no vi ningún adulto. Sólo estábamos la maestra y yo. Y ella era incapaz de brindarme ninguna información.

Esperé hasta que sonó nuevamente el timbre. La mujer salió a la vereda y reclamó el ingreso de los estudiantes rezagados. Una vez todos adentro cerró con llave la puerta y se perdió dentro de una cocinita al final de un pasillo. “Venga, profe”, me llamó un joven desde la escalera. Lo acompañé y me llevó hasta un aula en el primer piso. “Acá es quinto”, me dijo. No había ningún cartelito o señalética que lo confirmara. Miré a ambos lados de la galería y, nuevamente, no vi ningún adulto.

Ingresé.

En el fondo del aula había tres estudiantes, charlando entre ellos, que no interrumpieron su reunión mientras acomodaba mis cosas en el escritorio. Al cabo de unos minutos entraron dos jóvenes, riéndose y haciéndose bromas entre sí. Al verme se acercaron y me preguntaron quién era. “Voy a ser el profe de Antropología de ustedes”. “Huy, qué embole” se escuchó entre risas desde el grupo de atrás. Les pedí que nos fuéramos acomodando mientras llegaba el resto de los compañeros y compañeras. “No hay más compañeros”, me dijeron. “Somos sólo nosotros”.

Cada lugar vacío, cada vacante en esa aula, era el testimonio de una gramática escolar en descomposición, un signo de interrogación, una ausencia silenciosa y sin voz.

El grupo se componía de ocho estudiantes, pero ese día habían faltado tres. “Los lunes es complicado”, me explicaron. “Cuando llueve es peor. No viene nadie”, agregó alguien. El aula contaba con bancos suficientes para alojar, por parejas, cinco veces más que los estudiantes presentes. Cada lugar vacío, cada vacante en esa aula, era el testimonio de una gramática escolar en descomposición, un signo de interrogación, una ausencia silenciosa y sin voz. ¿Dónde están el resto de los pibes y pibas?

En nuestra provincia la modalidad de adultos viene incrementando geoméricamente su matrícula desde hace cinco o seis años porque la enseñanza es más flexible y adecuada a los tiempos y ritmos de los estudiantes. Pero sólo matricula a partir de los 18 años. Hasta no alcanzar la mayoría de edad, los pibes no pueden ser recibidos en la modalidad. De modo que, entre los 15 y los 18 años, cientos de pibes de mi provincia se “evaporan” de las escuelas. Desgranamiento

de matrícula, le llaman. Habría algo así como un terrón de azúcar que se desgrana y disuelve en contacto con el agua. Aunque estamos hablando de personas. Y entrar a un aula con tan pocos alumnos, muchas veces, es tomado como una bendición.

Este colegio, lo supe después, tuvo cincuenta y tres ingresantes cinco años atrás. Ahora, en quinto, son ocho. De ellos, siete provienen de otros establecimientos secundarios; se fueron sumando en segundo, tercero, cuarto y quinto año. Es decir: de los cincuenta y tres ingresantes sólo uno llegó a quinto año sin caer en la estadística de sobreedad, repitencia o desgranamiento.

Por eso hablé, algunos párrafos más arriba, de pibes que se “evaporan”. Evaporar es una palabra incómoda para hablar de personas. Y es provocadora. Tiene un tufillo a Videla, a desaparición, a N.N. “No están, no tienen entidad”. Los pibes se evaporan del sistema, desaparecen. Aunque sabemos que no es así, que siguen estando en algún lugar, que se “evaporaron” porque algo –o alguien- los hizo combustionar. Ergo: fueron “expulsados”.

¿Los pibes fueron expulsados?

Otra palabra incómoda. Yo sé que en el *argot academicista* está de moda señalar al sistema educativo como expulsivo. Basta hablar con docentes de la modalidad de adultos para encontrarse con esa palabra a cada instante. “Recibimos los pibes que expulsa la secundaria”. Pero lo contradictorio de este discurso, lo que a uno le hace ruido, es que estos docentes también dan clases en la secundaria. Pero no acusan recibo de lo que afirman, no se sienten miembros de ese colectivo que expulsa. De modo que se “expulsa” pero no se logra identificar al agente responsable. ¡Qué nudo para desentrañar!

La etimología de “expulsar” proviene del latín y da cuenta de un impulso, un empujar, un lanzar hacia afuera. Pero los pibes que tenía delante de mí, si bien estaban dentro de un espacio físico, no lo habitaban, no lo sentían propio, no eran parte de él. La institución no les ofrecía una interioridad que los alojara y se les brindara, como no me la había brindado a mí en mi primer día de clase (ni en los sucesivos). Este colegio estaba hueco, vacío y llano. Sus límites, sus “fronteras”, las separaciones con el exterior, eran sostenidos mediante imposiciones: con cerrojos y ventanas enrejadas.

Por ello decía que me hace ruido la palabra “expulsión”. Porque da por asumida una interioridad que, en muchos casos, es inexistente. Para expulsar, primero hay que alojar. Nada de lo que estaba viendo en ese colegio promovía una educación emancipadora. ¿Cómo formar para el ejercicio de la democracia desde el encierro? ¿Cómo promover la cooperación y el bien

común cuando la institución escolar, aparato ideológico del Estado, se impone como algo ajeno y coercitivo?

Exigencias para una educación democrática:

=> transmisión de valores emancipadores

=> ejercicio de una pedagogía de la elección

=> respeto de la alteridad en la construcción del bien común.

Phillipe Meirieu

Allí estaba, entonces, parado frente a un grupo de cinco pibes y otros veinte bancos vacíos. Había pensado utilizar esa primera clase para presentarme y presentarnos. Pero fue inútil. Apenas si pude enterarme de algo más que sus nombres. No querían hablar. Preguntarles por sus gustos, sus intereses, sus pasiones, era percibido como un interrogatorio. “A mí me gusta ver pelis o mirar tele”, risas. “A mí me gusta boludear con mis amigos”, risas. “A mí me gusta estar con mi novio”, risas y burlas. Me di cuenta que mis preguntas no eran ni originales ni genuinas. Eran procedimentales, burocráticas. Y ellos respondían en consecuencia: se plegaban a un ritual absurdo y repetitivo.

Para cambiar de tema les pedí que me contaran lo que habían trabajado con la profe anterior. Silencio. Miradas entre ellos, sonrisas, jugueteo con el celular. Santiago sintió que debía decir algo, romper la incomodidad del momento, abrir una puerta de diálogo. “Profe, no trabajamos nada, no hicimos nada”.

Otra vez el silencio, ese silencio que corroe las certezas, que tensa hasta deformarlas las coordenadas del *hacer docente*. ¿Qué hago acá? ¿Qué lenguaje es éste que no alcanzo a entender? Reparé en las carpetas que había sobre sus mesas. Me acerqué a ellas y me permití ojearlas. No sólo no habían hecho nada en Antropología, mi materia, sino que no habían hecho nada de nada, de ninguna materia. Estábamos cursando el tercer mes del calendario escolar y las carpetas estaban vírgenes, pulcras, intactas. “No los puedo hacer leer, mucho menos

escribir”, me dijo la profe de lengua, con culpa, tiempo después. Había en sus palabras un volcán de impotencia y frustración. La tristeza la había colonizado. “No veo la hora de jubilarme”, remató.

A los supervisores, en mi provincia, se los llama coordinadores. Los coordinadores, si bien deben acompañar pedagógicamente a los establecimientos educativos, consumen sus jornadas en tareas burocráticas y gestionando el malestar de padres y directivos por igual. Al terminar cada año deben planificar el siguiente, realizando ordenamientos *biopolíticos* que van dibujando un mapa educativo que divide la coordinación entre escuelas “exigentes” y escuelas “periféricas”. Como dije, estas denominaciones son completamente caprichosas y esconden más de lo que ilustran. Pero vienen al caso para contextualizar el colegio en el que me encontraba.

Había que sostener la matrícula de algún modo. La falta de alumnos implica el cierre de comisiones y, a la larga, la baja de cargos docentes. Esto pesa fuertemente sobre el coordinador burócrata que debe poner la cara al descontento político y sindical que implica la pérdida de fuentes de trabajo. El modo de resolverlo y prevenirlo, entonces, es practicando una biopedagogía poblacional. Dado que este colegio sufre un desgranamiento obscuro, para mantener los cargos docentes debe aceptar la matrícula que otros establecimientos no aceptan. En la jerga sociológica hablaríamos de residuos resultantes de una modernidad inconclusa, seres sobrantes, superfluos. Galeano hablaría de “los nadies”. Algún profe de educación física (formateado en institutos de formación “castrenses”), de “manzanas podridas”. Seres, en definitiva, sin poder de demanda. *Efectos secundarios de la construcción de un orden.*

El colegio en el que me encuentro, entonces, es portador de un fuerte estigma social. Me lo advirtieron incluso antes de tomar la suplencia. “No se puede dar clases allí”. Pero la mancha de este estigma recae, casi de manera excluyente, sobre los estudiantes. Como me dijo una docente de geografía durante una jornada institucional: “El mismo programa que utilizo en este colegio lo utilizo en la Unidad 5 y en el Roca. ¿Y sabés qué? Allá no tengo problemas, los pibes estudian, se comprometen y se dedican. Entonces no me vengas con que tenemos que reflexionar sobre nuestra propia práctica. Sucede que este colegio se ha transformado en un depósito de vagos. Desde coordinación nos mandan vagos: pibes que no recibe ningún otro colegio.”

También en esa reunión, otra profe, de matemáticas, planteó reparos a la letra de una normativa: “Dice que debemos *acompañar y sostener* la trayectoria de los estudiantes. Mirá, yo puedo acompañar, pero de ninguna manera puedo sostener. No es mi función perseguir a un estudiante indolente, que no quiere estudiar. No es mi función ni la pienso hacer.”

¿Cuál es la posición docente en una institución que ha perdido su norte, una institución que ha caído verticalmente, que se ha desfondado? Alicia Camilloni nos dice que “las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y es, por lo tanto, imprescindible ocuparse de ellas, ya que los alumnos pueden ser víctimas de ideas erróneas y políticas inadecuadas.” Ahora bien, ¿cómo trabajar nuestras creencias cuando todo el ecosistema educativo y social conspira contra estos pibes y pibas?

Una sociología artesanal (o la realización de una *praxis* con un grupo clase)

Como decía al comienzo, tuve el privilegio, si se quiere, de poder realizar una suplencia con un grupo reducido de estudiantes. Esto me permitió, entre otras cosas, llevar un diario medianamente sistemático de mis encuentros y reconocerlos por sus nombres al cabo de la segunda o tercera clase. “Sabe una cosa, profe”, me dijo Santiago en esa clase, “usted es el único que nos llama por nuestros nombres”. En ese momento sentí lo que María Zambrano llamó “el temblor del maestro”. Algo dentro de mí se corrió de eje y provocó un sacudimiento interior.

No lo advertí entonces, pero lo descubro ahora, leyendo sobre didáctica: ahí, en ese preciso momento, percibí que la docencia implica una responsabilidad singular, un cuidado por el otro que hace a la especificidad del hacer docente. Un sociólogo, entiéndase bien, también persigue el cuidado por el otro. Pero sus categorías, su “otro”, es más genérico, es una pieza engarzada en una totalidad. Para el docente, el “otro”, en cambio, tiene un nombre, una historia, una sensibilidad a descubrir.

Me quedé mirándolo, a Santiago, no tanto por perplejidad sino porque sabía lo que se venía. “Tenemos profesores que hace más de un año que nos dan clases y todavía no saben nuestros nombres”.

Desnaturalizar lo familiar es uno de los propósitos fundamentales del hacer sociológico (y era además un saber que debía trabajar con ellos). Pero cuando se trata de trabajar este saber con jóvenes vulnerados en sus derechos, humillados muchas veces, postergados siempre, los límites se difuminan y uno puede caer, imperceptiblemente, del otro lado del borde que separa el posicionamiento ético-político de la mera agitación narcisista. El temblor del que hablo, entonces, refiere a ese momento singular, cuando supe que mi intervención podría tener distintas derivaciones.

El planteo de Santiago tenía varias aristas.

Por un lado, me estaba señalando algo muy valioso: se daba cuenta que su presencia -y la de sus compañeros- era importante para mí. Existía. Y me estaba señalando, también, que había sido tocado, que había sido reconocido, que se había generado un puente entre ambos, un pequeño vínculo de confianza que abría la posibilidad del encuentro.

Se había gestado una “interioridad”, una mínima intimidad entre los dos.

Pero, por otro lado, también estaba denunciando el desinterés que advertía en muchos otros docentes (colegas míos). En sus palabras latía una especie de “yo acuso”; porque había, efectivamente, una acusación solapada a docentes que no hacían lo que debían hacer. Y había una denuncia, si se quiere, a todo el sistema educativo en su conjunto.

El sociólogo docente, en su hacer, muchas veces se enfrenta a este dilema ético. Y si no se anticipa pedagógicamente a las eventualidades que surgen en el cotidiano escolar, con diseños metodológicos que den cauce a este malestar, estaría cometiendo una imprudencia. Porque los sociólogos docentes estamos jugando siempre en el borde, y un traspié, una mínima torpeza, puede abrir heridas o conflictos que den por tierra el propósito que nos habíamos fijado.

De ninguna manera iba a indagar en “esos otros profes que no les reconocían”, de ninguna manera podía habilitar el espacio de mi aula para que se iniciara una catarsis grupal: ¿para qué? ¿con qué propósito? ¿qué haría luego con esa queja-denuncia? Todavía hoy me pregunto si hice bien, si esas inquietudes, esas “denuncias”, podía tramitarlas de algún modo. Muy dentro de mí sentí que debía hacer sociología a martillazos, describirles el desastre que era esa institución y la estafa en la que estábamos involucrados. Pero el docente que dormía en mi despertó a tiempo: “Bueno, chicos, entiendan que muchos docentes dan clases en varias escuelas y tienen más de cien alumnos. Es algo entendible”, les dije.

De a poco los pibes y yo comenzamos a establecer un vínculo. No con todos. Con las chicas fue más difícil. Con una de ellas, Macarena, me resultó imposible. Era una joven muy tímida, la más grande del curso. Tenía un problema de obesidad y la autoestima destruida. Su trayectoria escolar estaba partida en diez mil pedazos. Nunca estuvo más de dos o tres años en una misma institución escolar. A veces por “abandono”, a veces porque repetía, a veces porque le pedían que se cambiara de escuela. Y así, de a poco, se fue cerrando en su dolor, en su

vergüenza, en su soledad, en el rencor que le producían las burlas crueles. Con ella no pude generar lazo alguno. Una coraza de mármol la envolvía hasta languidecer.

Pero como venía contando, a partir de estos encuentros inaugurales -y de mis notas en el diario-, fui elaborando una serie de interrogantes a partir de los cuales comencé a delinear las coordenadas pedagógicas dentro de las cuales habría de moverme. Al principio del trabajo delineé los objetivos de la materia. Cualquiera podría decirme: esos objetivos son tus coordenadas. Pero ojalá fuera tan sencillo. Recordemos que estos jóvenes no leían, tampoco escribían, no tenían cultura cinéfila ni acceso a bienes y servicios que uno supone casi universales (pc, internet, celular, netflix). Sólo Ángel conservaba la pc de Conectar Igualdad. Jesús, Macarena y Abril no tenían celular. Necesitaba un mínimo plan de acción, un programa, que me permitiera darle un enfoque emancipador y político a mi presencia en el aula.

¿Cómo se posiciona un sociólogo docente en un campo social tan viciado, tan erosionado en sus cimientos, como la institución en la que me encontraba? ¿Qué adecuaciones didácticas realizar, para este grupo clase, cuando su atravesamiento por la experiencia del texto era tan fugaz y precario? Porque convengamos lo siguiente: uno de los soportes elementales de todo profesor es el texto. La imposibilidad de recurrir a éste (por negación de los pibes, por imposibilidad material o simbólica, por rechazo a lo que éste le representa) deja al profesor completamente desnudo, impotente, bloqueado.

Tanto en el nivel superior como en el ciclo orientado del nivel secundario, muchos profesores asumen que los estudiantes saben leer y comprender un texto. Asumen, también, que saben redactar un informe, realizar un resumen o escribir un ensayo. Y cuando advierten que los pibes no han desarrollado esa habilidad, suelen responsabilizar al nivel anterior (por no haber enseñado lo que debía enseñar) o caen en autojustificaciones: “yo no fui formado para enseñar habilidades de lectoescritura”. (Notas de diario)

La perplejidad que me provocaba la alteridad de esos *pibes-otros* se formulaban con más y más preguntas: ¿qué corrimientos subjetivos –creencias, prejuicios, nociones acerca del hacer docente- debía provocar en mí? ¿Cómo negociar significaciones sin abrir una “caja de pandora”

que terminara en catarsis grupal, con denuncias y provocaciones a colegas de la institución? Estas y otras preguntas se me revelaron ahí, en el encuentro con un *pibe-otro* que escapaba a todas mis representaciones de lo que era un estudiante de nivel secundario. ¿Dónde y cómo empezar?

Todos ellos nacieron entre 1996 y 1999, es decir, en los años inmediatos a las crisis del 2001. Sus primeros años de vida transcurrieron durante los años previos a la explosión social. Fueron los pibes y pibas que pusieron el cuerpo y su infancia a la estadística de la pobreza y la indigencia. Bourdieu decía que las crisis sociales recién acusan sus consecuencias diez, doce, quince años después. Acá están, entonces, los pibes que nos dejó el menemismo.

¿Adónde se han ido todos los padres? ¿Dónde se esconden? ¿Piensan en sus hijos? Comencé a hacerme estas preguntas cuando fui advirtiendo las marcas que dejaron sus ausencias. Porque siete de los ocho estudiantes que tenía en este grupo no tenían relación con sus padres. “Mi papá vive en San Luis. Hace mucho tiempo que no lo veo”. “Mi viejo vive en Santa Rosa. Lo veo muy poco, no me llevo bien con él”. “A mi viejo se lo llevó la policía cuando era chica. Le gustaba chupar”. Detrás de cada una de estas frases, dichas de forma leve, cínica, quién sabe cuántas veces repetida, anidaba un niño desamparado, expulsado del afecto paterno, intimidado por el abandono temprano.

Una didáctica de autor

¿Qué **matriz de aprendizaje** se elabora a partir de aquellas ausencias y del quiebre contractual que provoca un Estado ausente? ¿Cómo pensar una enseñanza cuando la biografía del pibe testimonia, al decir de Carlos Skliar, una “infancia rota”?

Matriz o modelo interno de aprendizaje

“... modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.”

“Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción.”

Ana. P. de Quiroga

Lo primero que advertí fue que no había grupo-clase. Había un agregado de personas que se fueron incorporando por capas, año tras año. No había cohesión, no había solidaridad. Lo veía en el trato descortés, en el recelo a la proximidad, en la manera como se distribuían en el espacio, en la falta de consideración a la opinión del semejante y, sobre todo, en la burla. La burla del compañero o compañera flotaba en el ambiente y trababa la posibilidad del intercambio. Sobre todo con ellas, las chicas: estaban cohibidas y expuestas a la crudeza hormonal de los varones.

Me propuse, entonces, trabajar la cohesión. Pero no desde la teoría, sino desde la pura corporeidad. Pondría entre paréntesis los saberes que debía dar. Había algo más urgente, más elemental y primitivo: generar lazo entre ellos, propiciar el vínculo horizontal. Me quitaría por un instante la “piel docente”, esto es, ajustarme a un programa preestablecido, y sería sociólogo a secas. Quería provocar una transformación social, hacer de ese agregado de personas un grupo clase, un sujeto colectivo. El lunes siguiente salimos al patio (en la última hora) y realizamos dinámicas de juego. Ahora, mientras escribo, pienso que pude haber trabajado en pareja pedagógica con el profe de educación física. Pero entonces no se me ocurrió. Actué movido por la impotencia y la curiosidad. ¿Y si funcionaba?

Fue una experiencia en el sentido larrosiano, es decir, radical. Ninguno de los que participamos de ella salimos siendo el mismo. Implementé dinámicas de juego y me zambullí en un experimento sociológico con la finalidad de quebrar la dinámica inercial a la que estaban siendo sometidos los pibes. Ellos mismos, al terminar la clase, me pidieron repetirla el lunes siguiente: “que sea en el patio otra vez”, dijo Ángel. Durante tres lunes fui probando distintas dinámicas de juego. Y al volver a mi casa luego de cada clase, pensaba cómo sorprenderlos el lunes siguiente. Así fui aprendiendo distintos juegos, y me la pasaba buscando globos, trapos de colores, medias de todo tipo, máscaras, escarbadiantes y cualquier elemento que necesitara para llevar adelante la experiencia el lunes siguiente.

Finalizado el mes establecimos un contrato de mutuo acuerdo. Nos tomaríamos los lunes siguientes para conversar sobre lo sucedido en estas clases en el patio. Si podíamos trabajar, esto es, devolvemos todos al espacio de antropología, a pensar antropológicamente, yo hablaría con la dirección para generar otros encuentros, pero esta vez fuera de la escuela.

El lunes siguiente llevé (armados por mí, en cartón) tres juegos de Tangram. Es un juego chino que consiste en armar, con siete diferentes piezas geométricas, figuras predeterminadas. Parece un juego sencillo, pero tiene su nivel de dificultad. Los hice jugar en grupos de dos y de

tres. El lunes siguiente hice lo mismo, pero cambié una de las piezas geométricas por otra. ¿A ver si pueden armar, ahora, la figura que armaron el lunes pasado? No pudieron.

¿Por qué no pudieron? “Eh, profe, porque nos hizo trampa.” ¿Por qué les hice trampa? “Porque no hay manera de armar la figura con la pieza faltante”. ¿Pero sin embargo todos tienen siete piezas? “Sí, pero una de las piezas no sirve”. ¡Qué interesante!, dije. ¿Recuerdan que teníamos un acuerdo? “Si, dijeron”. Bueno, para la próxima clase quiero que piensen lo siguiente: imagínense que este colegio es un tangram, pero tiene una pieza (o varias) que no corresponde al colegio que ustedes quisieran. ¿Qué habría que cambiar para que el Colegio se acerque un poquito a lo que ustedes desearían?

Para el lunes siguiente casi todos habían hecho sus deberes. Salieron cosas muy interesantes que me permitieron desarrollar los objetivos de la materia con mucha satisfacción. Noté, también, que Javier, famoso por faltar los lunes (siempre perdía el colectivo porque se quedaba dormido), ya no faltaba. Aparecieron palabras como Respeto, Compromiso, Reconocimiento. Aparecieron descripciones llamativas: el baño de arriba estaba cerrado con llave y sólo se podía utilizar el de abajo. “¿Por qué?”. El baño de los varones, abajo, no tenía puertas, no se ‘respetaba’ la privacidad de los estudiantes. “¿Por qué?” La escalera de un extremo de la galería estaba enrejada y con candado, obligando a usar siempre la de la entrada. “¿Por qué?” Ninguno conocía el laboratorio. Sabían que había uno en el establecimiento, pero su puerta siempre estuvo cerrada con llave. “¿Por qué?” Las rejas de las ventanas parecen los enrejados de las cárceles. “¿Por qué?”

El tangram ayudó a los pibes a percibir mucho de lo que describí al principio del trabajo. El mismo análisis que hicimos del colegio luego lo llevamos afuera, a los barrios de cada uno. “Espacios de juego, esparcimiento y encuentro social”, fue la consigna. Trajeron fotos y las analizamos en conjunto. Luego, cuando salimos de la escuela, fuimos a conocerlos entre todos. Con las chicas, como dije, fue más difícil. No querían mostrar su barrio y lo entendí.

Durante el mes de noviembre los pibes comenzaron a inquietarse por el final de la cursada: “profe, qué nos va a tomar ahora que termina el año”. Saben una cosa –les dije-, me gustaría que, con la profe de Lengua (con quien ya habíamos convenido escribir la experiencia lúdica que habíamos hecho en clase), escriban lo que les sucedió este año. Imaginen que es una carta en la que cuentan, a alguien que quieren, lo que hicieron en esta materia. Ya hablé con María (profe de lengua): el examen va a ser el mismo para las dos materias. Escribir lo que hicieron.

Terminaba el mes y la escritura brillaba por su ausencia. “No puedo, profe”. “Es muy difícil, no sé qué poner”. Miren, acordamos que algo tenían que escribir. Como ya estamos sobre el final del año, realizaremos esta carta durante diciembre, en el período compensatorio. No puedo terminar este año viendo sus carpetas en blanco. Quisiera conservar algo de ustedes. A esa altura me sentía con autoridad suficiente para generarles un compromiso emocional. De modo que –continué- con María los ayudaremos a escribir: ella en lengua y yo en antropología. Nos vemos la próxima semana.

No hubo próxima semana. El sábado por la mañana me sonó el celular. La titular de la materia se comunicaba conmigo para pedirme el instrumento de evaluación. “Pero cómo, ¿no te avisaron que me reincorporo?” Me quedé helado. Se reincorporaba en el mes de diciembre y me pedía lo trabajado en el año y el instrumento de evaluación. Le expliqué el contrato que teníamos con los pibes y le pedí que se comunicara con María. No abundé en explicaciones.

Estaba enfurecido. Me sentía estafado, manoseado, humillado.

Por Facebook, en privado, le escribí a Santiago. Le expliqué que había sido notificado del final de mi suplencia y le pedí que saludara a todos y todas de mi parte. El próximo lunes volverían con la docente titular.

La experiencia con los pibes me había descubierto lo hermoso que es la docencia y cuánto se puede hacer, como sociólogo, en un colegio secundario. De hecho, me habían reconciliado con mi profesión. Mi tránsito por la Dirección General de Primaria (2012-15) había sido frustrante y burocrático a más no poder. El amor que sentía por mi profesión fue devorado entre actas acuerdos, intervenciones efímeras y sumarios administrativos. Cuento algo de esto en mi Carta de Presentación.

Un año después, en 2018, me decidí a hacer el profesorado en condición de libre. Lamentablemente no pude sostener la cursada, no pude involucrarme como quería. La distancia, aquel año, era enormemente mayor que ahora, ya que ustedes han puesto en práctica un dispositivo de enseñanza que permitió una proximidad que antes no había.

PD: al año siguiente (2017) recibí un mensaje por facebook. Era de Abril. Me contaba que todo el grupo clase estaba terminando la secundaria y que querían invitarme a su Fiesta de Egresados.

Textos que me ayudaron a escribir y darle trama a la Evocación.

- Camilloni, Alicia R.W (2007): “Los profesores y el saber didáctico”. En El saber didáctico, Buenos Aires, Paidós.
- Quiroga, Ana P. de (1991): “Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento”. Caps. IV y VII. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Larrosa, Jorge (2007): “Acerca de la experiencia”. Conferencia brindada en el Encuentro Nacional “Formar en Futuro Presente”- Programas Aprender Enseñando y Elegir la Docencia. Mar del Plata, septiembre de 2007.
- Meirieu, Phillipe (2013): “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Conferencia brindada el 30 de octubre de 2013. Invitación extendida por el Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Skliar, Carlos (2020): “Época, Educación y pasión”. Breve disertación en formato zoom propuesta por la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires.
<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/recurso/superior/de-autoras-y-autores/carlos-skliar?u=5f0c66c88aed4854ca584bdf>

Textos inspiradores que, si bien no fueron citados, se esconden detrás del artesanado evocador.

- Alliaud, Andrea (2017). “Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva del oficio”. En Los artesanos de la enseñanza, cap. 2, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, Edith (1998): “El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda”. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
- Material de Cátedra elaborado por Mallizia, Andrés (2020). Escritos de Phillipe Meirieu. Selección de Fragmentos.
- Material de Cátedra elaborado por Agadía, Karina (2020). Selección de fragmentos del capítulo 1 de **Cols, Estela** (2011): “Un interés: el docente, fuente indiscutible e inevitable de variación en la enseñanza”. En Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Buenos Aires, Homo Sapiens.