

El saber de la experiencia

La sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados

Autor:

Grangeiro Gondim, Danise

Tutor:

Suarez, Daniel

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Comisión de Doctorado
Tesis de Doctorado

El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados

Doctoranda: Danise Grangeiro Gondim

Director de tesis: Dr. Daniel Suárez

Codirectora de tesis: Dra. Ercilia Braga de Olinda

Buenos Aires, marzo de 2014

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de
profesores jubilados**

Tesis presentada por Danise Grangeiro
Gondim al programa de posgrado de la
Facultad de Filosofía y Letras para la
obtención del TÍTULO DE DOCTOR en
Ciencias de la Educación.

Director: Dr. Daniel Suárez

Codirectora: Dra. Ercilia Braga de Olinda

Buenos Aires, marzo de 2014

A mi pequeña gran maestra: Lis

Ya estoy en la mitad de esta carretera, tantas encrucijadas quedan detrás [...] Ya está en el aire girando mi moneda y que sea lo que sea. Todos los altibajos de la marea, todos los sarampiones que ya pasé [...] Yo llevo tu sonrisa como bandera y que sea lo que sea. Lo que tenga que ser, que sea y lo que no, por algo será. No creo en la eternidad de las peleas, ni en las recetas de la felicidad. Cuando pasen recibo mis primaveras y la suerte esté echada a descansar. Yo miraré tu foto en mi billetera y que sea lo que sea y el que quiera creer que crea, y el que no, su razón tendrá. Yo suelto mi canción en la ventolera y que la escuche quien la quiera escuchar.

Jorge Drexler.

AGRADECIMIENTOS

¿Cómo escribir una tesis sin la ayuda del otro?, ¿cómo atravesar cuatro años de escritura solitaria?, ¿cómo escribir sin lector?, ¿cómo aprender sin el otro?, ¿cómo tener experiencias sin escuchar u observar al otro?, ¿cómo repensar los procesos de la vida si no es a través de la co- y con-formación?, ¿cómo construir mi historia de vida sin entrelazarla con del otro?

Me acuerdo perfectamente del día en que Ercilia Braga, mi codirectora de tesis, me dijo, en los pasillos de un congreso, que yo debía comenzar a pensar en mi doctorado y que sería muy útil una investigación sobre la vida de los docentes jubilados. Quizás ella no recuerde ese día. Para mí, fue el comienzo de todo el proceso. Fue el estímulo que necesitaba cuando todavía ni siquiera había terminado la tesis de la maestría. Creer en el alumno y hacerlo buscar lo que necesita, son algunas de las lecciones que mi codirectora suele dejarme cuando la encuentro. Y una vez más, dejo por escrito en una tesis (aunque esta vez sea de doctorado), que el brillo de sus ojos encanta a sus aprendices. Le agradezco a la Dra. Ercilia por el brillo de sus ojos.

Quiero agradecerle inmensamente también a mi director de tesis, mi maestro, el Dr. Daniel Suárez quien me abrió las puertas de su país, recibíendome con los brazos abiertos en su laboratorio de investigación. Le agradezco por haber creído y apoyado esta tesis, por haber comprendido mi cansancio y mis tiempos, por haberme mostrado que en la academia existe horizontalidad, humanidad, humildad, y que puede y debe existir la relación entre profesor y alumno antes de cualquier contenido. Le agradezco su paciencia frente a mi portuñol, a mis ideas, a mis dudas, a mi cultura, a todas mis idas y venidas, a mi presencia y ausencia. Le agradezco sus orientaciones y consejos siempre interesantes y preciosos. Le agradezco por todos esos años en que se mostró abierto y disponible para cualquier alumno que deseara escuchar y aprender de sus conocimientos y sabiduría. Y fue así que con él aprendí a ser una persona/profesora/investigadora más humana.

A Cecilia Tatoni, representante de la Municipalidad de Quilmes y coordinadora del grupo de docentes jubilados, le agradezco como colega por la oportunidad que me dio al presentarme a los sujetos colaboradores de esta investigación. Con ella aprendí a dialogar y

a repensar las experiencias pedagógicas de los docentes jubilados. Le agradezco, en nombre también de los adultos mayores, por el trabajo tan lindo e importante que realiza en su provincia. Le agradezco por haberme mostrado que en el mundo todavía hay políticas dignas, decentes, justas y humanas. Me hace extremadamente feliz saber que ella, de forma incansable, lucha por los derechos de los adultos mayores.

A la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, especialmente a Paula Dávila y a Agustina Argnani, les agradezco por haberme enseñado a coordinar, a dialogar, a repensar y a interpretar las experiencias pedagógicas docentes. Les agradezco el apoyo, las lecturas, la escucha, los encuentros, los talleres, los ateneos, los congresos, los seminarios, el acercamiento a los institutos de formación docente y la gran oportunidad de estar en contacto con personas tan importantes y necesarias para la escritura de la tesis, entre ellas: Andrea Alliaud, Maria Conceição Passeggi, Elizeu de Souza, Christine Delory-Momberger, Gary Anderson, José Contreras, Antonio Bolívar, Carmen Sanches, Celia Nunes, entre otros.

A mis amigos lectores y traductores, que incansablemente me leyeron, dialogaron y me señalaron las expresiones en portuñol, preguntándome qué era exactamente lo que quería decir. Agradezco especialmente a Gerardo Álvarez, a Miguel Ángel Martínez Rodríguez y a Jennifer Sánchez por todos los diálogos, por la compañía, por los grupos de estudio, por el intercambio de experiencias, por cada uno de los encuentros de los viernes que tanto inspiraron la escritura de la tesis y que tanto me sirvieron de terapia para los momentos más intensos de reflexión y escritura. Muchísimas gracias.

Un agradecimiento especial a los docentes jubilados de Quilmes. A ellos les debo que las preguntas y los problemas que plantea la tesis se hayan configurado y redefinido a lo largo del desarrollo de la investigación. Sus discursos, experiencias, emociones, miedos, fracasos y logros dejaron su huella en mí y están en las entrelíneas de la tesis. Les agradezco la posibilidad de haberme permitido escuchar sus experiencias, de haberlas mezclado con las mías y por haber creado juntos nuevas ideas, aprendizajes y experiencias. Les agradezco mi paseo por su mundo de la jubilación, por sus tiempos y por sus legados.

Con ellos, me transformé y me conformé. Sin ellos, la realización de esta tesis hubiera sido imposible.

Agradezco a mis alumnos por haber entendido mi ausencia, mis idas y vueltas, por haberme dado soporte tanto intelectual como espiritual para la realización de la tesis. Ustedes son mi fuente de inspiración.

Agradezco inmensamente el gran trabajo editorial realizado por Magdalena Rohatsch. Ella hizo de mi portugués un español digno de lectura. Su trabajo fue más allá de la corrección de texto. Con todo su profesionalismo, participó de las ideas, se involucró en las líneas y hasta en las entrelíneas de la tesis.

Agradezco mis mañanas de deporte. Fue en ellas y a través de ellas que realicé muchas de mis reflexiones. Al deporte y a mi grupo de carrera, les debo mi válvula de escape.

A mi familia brasilera, que soporta la distancia, la “saudade”, la ausencia cotidiana a lo largo de estos cuatro años y que nunca bajó los brazos ni me pidió que abandonase el sueño del doctorado. En especial le agradezco a mi madre, Enise Grangeiro, que se permitió sonreír frente a todos los logros alcanzados con la tesis, que se permitió sufrir con mi cansancio, con mi falta de tiempo, con mi impaciencia y con mi distancia física. Mi madre, que siempre me enseñó a buscar sueños, aunque estuvieran lejos y parecieran imposibles. Ella, que siempre me mostró la importancia del aprendizaje, del conocimiento y de la sabiduría. Ella, que siempre fue padre y madre y que, aunque lejos, se encuentra a mi lado todos los días. Crecí escuchándola decir que en la vida nos pueden quitar todo menos el conocimiento y el saber que adquirimos a lo largo de nuestra historia. A mi tía Carisia Grangeiro, que sabe ser mi segunda madre. A mi tía Erbene, que si estuviera viva conmemoraría conmigo de forma incondicional el final del doctorado. A mi padre, Danton Gondim, por ser parte de mí. Y finalmente, a mi abuelo Stenio Grangeiro, que con 104 años de vida es mi ejemplo de dignidad y mi fuente de inspiración. A él le debo admiración, amor y respeto por todos los años vividos. A él le agradezco mi amor por los ancianos. A él, que me muestra la importancia y la necesidad de contar historias.

A mis amigos. En especial a Lana Nóbrega, que comprende bien el proceso doctoral. A ella, que está siempre a mi lado. A ella, que sonrío mis sonrisas y llora mis lágrimas. A ella, por su amistad y por haber estado presente desde la búsqueda de un programa de doctorado en Buenos Aires hasta el final de la investigación.

A mi familia y amigos en Argentina, que al abrir las puertas de sus casas y de sus corazones, me proporcionaron la paz que necesitaba para poder escribir la tesis. En especial a mi prima Iliana Fochile, que me escuchó, me soportó, me apoyó y me aconsejó tanto durante los cuatro años de investigación.

Quiero agradecer profundamente a mi hijita Lis Lloret Grangeiro, que nació durante el proceso doctoral. A ella, que supo esperar a que entregara la mitad de la tesis a mi director para nacer el otro día. A ella, que durante estos dos años de vida aceptó mi distancia, mis tiempos, la puerta del cuarto cerrada y mis gritos, diciéndole “mamãe está estudiando, Lis”, aunque se me rompiera el corazón y tuviera ganas y necesidad de estar junto a ella. A ella, que al verme abrir la puerta del cuarto me recibía siempre con una sonrisa, un abrazo apretado, un beso hermoso, con brillo en los ojos, y como diciendo “te entiendo, mamãe”. ¡Lis, meu amor, mamãe te ama muito!

Agradezco a mi esposo, mi apoyo mayor, mi gran estimulador, mi lector, mi traductor, mi aliento, mi vida, mi profesor. A él, que entiende mi portuñol, mi lenguaje, mi tonada, mi acento, mis sentimientos, mis entrelíneas, le fue difícil corregirme. A él, que es contador pero conoce todas las teorías, todas las reflexiones y todas las discusiones generadas en la tesis. A él, que respeta mis tiempos, mi impaciencia, mis cansancios, mi presencia-ausencia. A él, que en los momentos más difíciles llegaba a casa con un regalito, una tarjeta, una flor, un chocolate. A él, que al poner un champagne en el freezer me mostraba que era hora de respirar y descansar. Sin él, el proceso hubiera sido mucho más doloroso y más complicado.

Y finalmente, agradezco inmensamente a Dios por darme la vida y por enseñarme a respetarla.

RESUMEN

La presente tesis de doctorado busca resaltar la importancia de un espacio destinado al rescate de la memoria pedagógica de los docentes jubilados, e investiga el papel que sus experiencias profesionales ocupan dentro de las instituciones de formación de profesores más jóvenes. Pretende, además, rescatar el saber de la experiencia de los docentes jubilados, hacerlo circular dentro de instituciones de formación docente, así como también conocer y comprender la importancia del mencionado rescate en el intercambio de experiencias pedagógicas entre los docentes experimentados y los que recién empiezan su trayectoria profesional, observando cuál es el impacto de esa memoria en los docentes en formación. Reflexionar sobre estos temas es un ejercicio útil para comprender dónde estamos en materia educativa. Analizar nuestras propias argumentaciones y compromisos nos hace comprender los procesos de enseñanza, nuestra acción en ellos y, en consecuencia, nos permite contar con elementos para pensar una educación mejor. Escuchar las narrativas de las trayectorias profesionales de los docentes jubilados es como caminar por la trayectoria profesional de la enseñanza en busca de memorias educativas y pedagógicas para comprender que somos parte de una historia. De este modo, la investigación se orienta a promover la política de la inclusión (Freire, 1970), la política de la felicidad, del reconocimiento y del conocimiento de los derechos humanos y de los adultos mayores.

***Palabras clave:** docentes jubilados, saber pedagógico, saber de la experiencia, narrativas (auto) biográficas, sabiduría profesional.*

ABSTRACT

The present doctoral thesis aims to discover the importance of a space dedicated to rescue the pedagogical memory of the retired teachers and to investigate the role that their professional experiences occupy in the teacher's training institutions. This research rescues the experience knowledge of the retired teachers, spreads it into the teachers training institutions for knowing and comprehending the importance of the mentioned rescue in the exchange of pedagogical experience between the experienced teachers and those who have just started their professional trajectory and also for observing the impact of their memory on the new teachers. Thinking about these issues is a useful exercise to understand our position and situation in the education field. Analyzing our own arguments and commitments makes us comprehend the process of teaching, our action on them, consequently there are more tools to think about education in a better way. Listening to the pedagogical narratives of the retired teachers is a walk through the teaching trajectories that allows us to find educational and pedagogical memories which concede us the feeling of being part of the history. This way, this research is aimed to promote the political inclusion (Freire, 1970), the politics of happiness, the recognition and the knowledge of the laws of the human and elderly rights.

Keywords: *retired teachers, pedagogical knowledge, experience knowledge, (auto) biographical narratives, professional wisdom.*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	13
I - CAPÍTULO 1 – ENCONTRANDO EN LOS RELATOS LA SABIDURÍA DE LOS OTROS	27
1.1.- El adulto mayor y la jubilación: ¿un grito de alegría?.....	34
1.2.- El docente jubilado experimentado.....	50
1.3.- Mente histórica y memoria pedagógica.....	78
II- CAPÍTULO 2 – DIBUJANDO LA INVESTIGACIÓN	103
2.1.- Encontrando la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados de Quilmes.....	115
III- CAPÍTULO 3 – EL CANTO DE LOS CISNES – EL CAMPO	123
3.1.- Los escritores.....	123
3.2.- Mi diario de ruta o mi cuaderno de bitácora – Las experiencias significativas y el análisis de los talleres.....	127
3.2.1.- Los oprimidos, los opresores, los generosos en el silencio y/o en el vacío.....	132
3.2.2.- Las varias formas de ser docente.....	151
3.2.3.- La jubilación y la necesidad de socialización.....	166
3.2.4.- La relación y el contenido.....	176
3.2.5.- La búsqueda del el sentido.....	193
3.2.6.- La memoria y sus cajas de recuerdos.....	201
3.2.7.- La narrativa y el espejo.....	204
3.2.8.- Nuestros límites.....	209
3.2.9.- El intercambio de experiencias intergeneracionales.....	216
3.2.10.- ¿Lo cultivado ha dado frutos? Uno busca trascender en el otro.....	222

3.2.11.- La auto-formación, la trans-formación y la co-formación.....	226
3.2.12 y 3.2.13.- Los docentes experimentados comprometidos. Los docentes <i>stand-by</i>	232
3.2.14.- De Quilmes al mundo.....	240
3.2.15.- El proceso de prejubilación y la jubilación.....	244
3.2.16.- La sabiduría profesional.....	247
IV- CAPÍTULO 4 - EL ARTE DE RECONSTRUIRSE – LA AUTOPOIESIS.....	254
4.1.- Una nueva luz para la gerontología, la jubilación, las Ciencias de la Educación y la formación docente.....	263
MIS CAMINOS – BIBLIOGRAFÍA	273

PRESENTACIÓN

Tengo el placer de presentarles mi tesis de doctorado. Una tesis en forma de arte, pintada, sentida, dibujada, percibida, pensada, narrada, leída, escrita y reescrita en varias voces. Un arte que nos permitió –a mí como investigadora y a los sujetos colaboradores– encontrar la estética y la belleza de la profesión docente y el encanto de envejecer, con todas las dificultades que eso implica. A través de reflexiones profundas sobre nuestra trayectoria de vida y profesional, nos fue posible formarnos, trans-formarnos, co-formarnos y reconstruirnos durante los cuatro años de desarrollo de la investigación.

Lo que les presento es una tesis polifónica, creada al mismo tiempo que se gestaba dentro de mí la vida de mi primera hija. Una tesis en forma de arte que mezcla varias culturas y voces intergeneracionales. Una investigación joven y vieja, escrita por los que tienen de 30 a 70 años, marcada por memorias de los años 1970 o 2011. Pensada en Brasil y escrita en Argentina, trae en sus entrelíneas letras de tango y samba. Se trata de una tesis escrita en un idioma que me es ajeno y que puso en tensión mis dos profesiones. A veces me vi influida por mi formación de fonoaudióloga que me empujaba a expresarme a través de un lenguaje más correcto y formal. Otras veces, en cambio, se hicieron más fuertes las exigencias de mi trabajo como docente de idiomas que me empujaba a usar el lenguaje en forma espontánea, sin miedo a comunicarme, sin miedo a adentrarme en el mundo ajeno del español, que me permite o me obliga a ver mi mundo de otra forma.

La investigación que les presento es una mezcla de mí misma con el otro, quizás por eso la defino como un arte. Fue escrita en primera persona y en varias estaciones del año, y sentida por una piel acostumbrada a vivir solamente el verano. La tesis puede ser apreciada por varios lectores: por expertos e inexpertos en el tema de la jubilación, por educadores y aprendices, por quienes estudian la salud o Ciencias de la Educación, por los que se apasionan con la investigación formación-acción y la (auto) biografía. Pero será especialmente apreciada por aquellos que no temen adentrarse en las vidas de quienes llevan más tiempo vivido.

La tesis, comparable a un arte por toda la experiencia estética que nos proporcionó, fue construida, sentida, pensada y degustada de a poco. Un arte que forma y transforma no solamente a quién está siendo investigado, sino también a quien investiga. Una

investigación primero sentida, llena de ideas desencadenadas, después pensada, reflexionada, investigada y validada por mi propia experiencia.

La investigación nació como una búsqueda de respuestas surgidas después de pasar mucho tiempo en contacto con personas mayores de 60 años. Particularmente, me marcó el proceso de jubilación de mi madre, una mujer que había pasado toda la vida dedicada al trabajo. Cuando se jubiló, la vi perdida, con la salud cambiada, con los pensamientos vueltos hacia aspectos insignificantes de la vida. Yo me preguntaba: ¿dónde se encuentra mi madre profesional?, ¿dónde está la madre odontóloga que siempre conocí?, ¿para qué sirven nuestras experiencias profesionales si después de treinta y cinco años vamos a dejar de trabajar y ya solo esperaremos el tiempo de morir junto a nuestra historia?, ¿por qué no abrir espacios para experiencias trazadas por un jubilado?, ¿qué hacemos con lo tanto que vivimos? Y en el caso de las Ciencias de la Educación, ¿cómo podemos ayudar a los docentes en formación con la historia profesional de docentes jubilados?, ¿podremos dejar legados?, ¿podemos registrar sus memorias?, ¿por qué desperdiciamos el saber experiencial de nuestra sociedad (CONTRERAS y FERRER, 2010)?

Mis indagaciones generaron un espacio abierto y creado en la ciudad de Quilmes para los que fueron doblemente silenciados: los docentes jubilados. Construimos un lugar para quienes creen, piensan y prueban que tienen historia; para los que creen en esa gran capacidad del ser humano: recordar; para los que sienten la necesidad de dejar un legado a los más jóvenes; para los que saben que ese legado puede ayudar a cambiar la educación de un país. Un espacio para los que no desean detenerse o jubilarse de la vida, para los que fueron echados por el sistema, para los que no olvidan sus guardapolvos y/o para los que sienten la necesidad de soltar la voz por los muchos años que pasaron callados. Un espacio sencillo, construido en cualquier rincón donde existiera el diálogo y el estímulo de la memoria a través del registro de narrativas pedagógicas.

La tesis no solo generó un rincón de pensamientos sobre la educación, sino que también nos permitió llevar las ricas experiencias de maestros y profesores, a congresos, charlas, ateneos, revistas, internet y a los institutos de formación docente. Llevamos sus gritos, sus miedos, sus alegrías, sus experiencias más significativas; llevamos sus lágrimas, sus saberes, sus conocimientos, sus tangos y sus sambas para aquellas personas que buscan

ser docentes. Y fue en esos intercambios de historias entre generaciones que percibimos la grandeza y la fuerza de la experiencia.

Documentamos narrativas hechas por maestros y profesores de escuelas públicas, personas sin premios ni publicaciones anteriores. Personas que vivieron muchos años dentro de las aulas, que planearon sus clases, que miraron a los ojos a quienes tenían enfrente. Personas a las que aún hoy sus ex alumnos los saludan cuando se los cruzan en la calle. Personas que sintieron la necesidad de retribuir a la escuela pública la educación que un día recibieron. Personas que se equivocaron muchas veces, profesores falibles. Personas que lloran al recordar lo mucho que ayudaron a los jóvenes necesitados. Docentes exitosos. Profesores creativos que usaron dibujos para enseñar Física o el diario para enseñar Matemática. Maestros que vincularon educación y vida, tal como Dewey (1976) nos recomendaba. Docentes que incluso arriesgaron sus vidas para dar clases a personas violentas. Profesores que muchas veces se sintieron amenazados por directores o por los propios alumnos. Docentes que se sintieron desnudos al narrar sus experiencias de vida. Maestros que fueron puestos a prueba en sus primeras clases o profesores afónicos al enfrentarse con los alumnos por primera vez. Docentes dispuestos a salir de casa y transformarse, dispuestos a exponerse a sí mismos frente a los otros y a que nacieran nuevas ideas en nuestros talleres (auto) biográficos. Profesores que, sin la ayuda de Paulo Freire, necesitaron encontrar sus propias herramientas para enseñar a leer y escribir a grupos de adultos. Docentes siempre dispuestos a morir y a nacer dentro de una misma vida. Maestros o profesores comunes pero inclinados, a los 60 o 70 años, a contar sus historias, registrarlas en una sociedad, sin miedo a ser juzgados y confiando en que al contarlas podrían mostrar los caminos por ellos trazados; no para servir de guía, sino como un mapa de orientación para los que vendrán.

Durante la investigación busqué la sabiduría profesional y de vida de docentes jubilados. No fue difícil encontrarlos. Gadamer (1981) hizo un gran aporte sobre el saber de la experiencia y sobre la definición de sabiduría, explicando que el sabio es alguien que está siempre volviendo hacia sus experiencias para repensarlas, para indagarlas y, si es necesario, transformarlas. El sabio siempre sabe que nunca se sabe con certeza. Fue fácil percibir en la investigación que la sabiduría no llega con la edad, no llega con el tiempo,

sino que llega por lo que hacemos con los años vividos, lo que hacemos de nuestros tiempos. Llega con el arte de pensar la propia vida, llega por el análisis y las observaciones que hacemos de nuestros actos, de la relación yo-mundo, yo-otro y, en el caso de los docentes, yo-mundo educativo. La sabiduría no viene sola, no es regalo del tiempo vivido. La sabiduría es buscada. Lógicamente el tiempo nos brinda la posibilidad de encontrarla. El tiempo *Kairos* y *Chronos* –que será explicado en el capítulo 1– nos permite pensar sobre lo que nos pasa, lo que vimos, lo que hablamos o escuchamos. Reflexionar genera experiencias. La edad nos permite volver a pensar sobre lo vivido, nos ayuda a actuar conforme las conclusiones de nuestros pensamientos, nos ayuda a ser más coherentes y conscientes en/con nuestras acciones. Por esta razón, sabiduría y vejez muchas veces están relacionadas.

Durante la investigación creo haber descubierto la respuesta a la pregunta hecha por Shakespeare: “¿para qué recordar?”. Recordamos porque tenemos una historia. La compartimos para sentir que la poseemos. Como seres humanos, sentimos gran necesidad de contarla para poder ser parte de ella, para poder reflexionarla, para poder ubicarnos, para darle sentido. Vivir sin compartirla es lo mismo que esfumarse en el tiempo. Es pasar por la vida sin saber que existimos. Recordar sin registrar es no dejar marcas.

De forma oral y escrita encontramos nuestra manera de documentar lo que vivimos. Documentar es dejar legado. Dejar legado es permitir que nuestra historia pueda volar con/en el tiempo. Es permitirnos tener conciencia de nuestra propia historicidad. El registro de experiencias pedagógicas de los jubilados posibilita nuevas discusiones, nuevos pensamientos, nuevas reflexiones sobre la formación de nuevos profesionales. Permite contestar las preguntas “¿dónde estábamos?”, “¿dónde estamos?”, “¿para dónde vamos?”. Es como trazar un mapa, marcar caminos; no para mostrar que tenemos que seguir en esa dirección, sino para decir que ya pasamos por ahí. El registro abre espacios para nuevas ideas, nuevas teorías, nuevos planes de acción.

Por lo tanto, esta tesis señala la importancia de crear un lugar destinado al rescate de la memoria pedagógica de los docentes jubilados, así como investiga el papel que esta experiencia profesional ocupa dentro de la formación de profesores más jóvenes. La tesis indaga sobre los saberes que los docentes poseen y generan en torno a la experiencia

escolar; a los sentidos y significados que les atribuyen cuando los comprenden o los pretenden explicar. La investigación trae, junto a mi propia historia, los relatos de experiencias pedagógicas producidos, entre octubre de 2010 y octubre de 2011, por diez docentes jubilados de la ciudad de Quilmes en los talleres (auto) biográficos. La tesis se encuentra dividida en cuatro capítulos.

En el capítulo 1 hago referencia a los antecedentes conceptuales sobre el adulto mayor, la jubilación, el docente jubilado experimentado y sus memorias pedagógicas. Reflexiono sobre la población de ancianos en el mundo y la necesidad de que se realicen más estudios sobre este grupo etario que crece y que cambia día a día, llamando la atención de nuestra sociedad para entenderlos, apoyarlos y ampararlos. La ausencia de estudios sobre los adultos mayores jubilados refuerza en nuestra sociedad la imagen del anciano como una persona molesta, poco útil e improductiva. Intentando romper con los estereotipos de incapacidad, improductividad, abandono y soledad, la tesis abre una discusión más profunda sobre las necesidades y deseos de los adultos mayores jubilados. Al mismo tiempo, quienes han estudiado sobre la vejez son recogidos para dar soporte teórico a este capítulo. Autores como Armstrong (2011), Baltes y Baltes (1990), Beauvoir (1970), Bosi (1994), Both y Carlos (2005), Cortelletti, Casara y Tony (2007), Erikson (1998), Nuland (2007), Rowe y Kahn (1998) y Rubem Alves (2005, 2010, 2011) me han sido de ayuda para aproximarme al tema en cuestión.

Además, en el capítulo 1 planteo una discusión sobre el adulto mayor que acepta su edad, pero no las limitaciones trazadas por la sociedad. Él, que está dispuesto a hacer más, a producir conocimientos, a buscar sabiduría, a contribuir con una vida más digna; él que desea adentrarse y participar de nuestra sociedad, que vota a los intendentes y presidentes de la República y que busca espacios donde valorizar sus experiencias de vida y/o experiencias profesionales. Este adulto mayor sabe que puede hacer más mientras tenga salud. Él, que habla de la vejez como algo lejano a su edad y que siente que el ocio no productivo lo acerca a la enfermedad, por todas estas razones, pretende nuevos espacios de aprendizaje y de enseñanza.

Con la creciente expectativa de vida, la tercera edad ya no es parte de la última etapa del desarrollo humano. Ahora no es extraño que las personas transiten la cuarta edad.

Una gran parte de los adultos con menos de 85 años aún se siente joven, tiene salud y capacidad para continuar activo. No desean dejar de trabajar y, al jubilarse, les gustaría encontrar otra actividad que ocupe el lugar del trabajo. Beauvoir (1970) llama a este fenómeno “la paradoja de nuestra época” porque las personas gozan de mejor salud que en otras épocas, tienen sabiduría y sed de conocimiento, pero deben hacer frente al tiempo libre y el vacío de la jubilación. En este proceso, aparece todo el peso del retiro y toda la necesidad de una reestructuración del tiempo libre. Es justo en el encuentro de la jubilación con la libertad que muchos de los jubilados se pierden y se sienten presos. Otra paradoja. Surge ahí la discrepancia entre el querer hacer y el hacer. Es justo en ese *gap* que el adulto mayor se pierde, se silencia, se aísla y encuentra la depresión y los vicios.

La discusión se torna más interesante al enfocarnos en los sentimientos y necesidades de los jubilados. Personas que, como cualquiera de nosotros, tienen desde el nacimiento la imposición de cumplir reglas, rutinas y horarios: tenemos hora para comer, para bañarnos, para ir al jardín, a la escuela, tenemos que producir en el mundo escolar y después producir en el mundo del trabajo. Desafortunadamente, el descanso, la ociosidad y el tiempo libre son palabras asociadas a la improductividad, la inutilidad, la incapacidad y la irresponsabilidad. ¿Cómo adecuarse al tiempo libre, al ocio o al descanso cuando uno se jubila?, ¿cómo no sentirse inútil, improductivo, incapaz e irresponsable? Por esa razón, la tesis enfoca la realidad de los docentes jubilados y pone en cuestión el sentimiento de vacío, el silencio y la soledad por la que este grupo etario atraviesa. De esta manera, este trabajo tiende a hacer foco en las potencialidades y las dificultades que el docente jubilado encuentra en su trayecto de pre-jubilación y jubilación.

Considero que hay una necesidad extrema de nuevas investigaciones sobre este período entre la pre-jubilación y la jubilación. Hay necesidad de políticas públicas para repensar el proceso pre-jubilatorio. Hay necesidad de programas preparatorios para enfrentar la jubilación, para la conscientización de la ociosidad que trae esta etapa de la vida. Hay necesidad de una reestructuración política para repensar la jubilación. Yo me pregunto: jubilarse hoy a los 65 años ¿es lo mismo que jubilarse a esa edad en 1970, cuando la expectativa de vida era menor?, ¿qué tipo de vida lleva hoy una persona de 70 años y qué tipo de vida llevaba alguien de esa edad en 1970?, ¿no serán distintas?

Además, en este capítulo teórico abordo los saberes que los adultos mayores poseen, más específicamente hago referencia al saber de la experiencia. Hablo de la importancia del rescate y de la valorización del mencionado saber. Sin embargo, en primer lugar expongo la fundamentación teórica sobre la experiencia. La reflexión, la resignificación de nuestras vivencias y el significado que damos a los momentos vividos son capaces de transformar la vivencia en experiencia. Y esta conclusión es extremadamente importante para la teorización –más tarde abordada en la tesis– sobre la adquisición de la sabiduría de vida y la sabiduría profesional. Para tal discusión, tuve apoyo de autores como Alliaud (2011), Armstrong (2011), Contreras y Ferrer (2010), Dewey (1971, 1976, 1995), Freire (1970, 1996), Gadamer (1981), Josso (2004, 2006, 2010), Larrosa (1995, 2002), Suárez (2007, 2011), entre otros.

En un segundo momento, fue necesario diferenciar, no solamente vivencia de experiencia, sino también conocimiento y saber, actuar y reflexionar, escribir y registrar, tiempo *Chronos* y tiempo *Kairos*, tiempo libre y ocio productivo. Así como fue necesario también relacionar ignorancia y sabiduría, escritura y reflexión, adulto mayor y productividad, conflicto y experiencia. Resulta relevante, además, comentar que este capítulo también aborda los prerrequisitos necesarios para lograr experiencia y sabiduría. Dialogué con diversos autores sobre la importancia del saber experiencial, este saber que nace con el tiempo, con las reflexiones que se hacen de la propia trayectoria, con las observaciones que hacemos del mundo y de nuestro ser-en-el-mundo. Ese saber mutable, abierto a la influencia de nuevas experiencias, subjetivo, empírico, real, concreto, generado a través del ir y volver de pensamientos.

Gran parte de mis inquietudes pasaban por observar el recorrido del saber experiencial de los jubilados. ¿Para dónde va este saber?, ¿qué hacemos con él? A lo largo de la tesis describo una escena que imagino cuando una persona se jubila. Viene a mi mente el jubilado, en su último día, saliendo de su lugar de trabajo con una valija llena de experiencia profesional. Lo observo desde lejos y lo veo cargarla con dificultad, ya que generalmente son muchos los momentos experimentados. Lo veo llegar a casa y no encontrar espacio para depositar su valija de saberes. El jubilado es consciente de que en su hogar no hay un lugar ideal para guardarla. Lo que planteo en la tesis es que nuestra

sociedad posee innumerables espacios donde guardar esas valijas de saberes y hacer usufructo de ellas. Desafortunadamente, estamos perdiendo el saber de la experiencia. ¿Qué espacios son ofrecidos para que estas valijas sean “regaladas”, “donadas”, “abiertas” o “intercambiadas” con otros profesionales en actividad?, ¿podríamos generar profesionales más conscientes de sus prácticas si abriéramos espacios para las “valijas” de un jubilado?, ¿cómo rescatar este saber?, ¿cuál es la función que este saber ocupa en nuestra sociedad?

Es a través de la definición de la experiencia y del saber experiencial que empiezo a teorizar y a fundamentar la sabiduría profesional. Aún en el capítulo 1, busco encontrar el origen de la sabiduría. Desmitifico la relación entre el viejo y el sabio. Concluyo que la sabiduría es independiente de la edad y está íntimamente relacionada con las reflexiones, re-significaciones y conscientiz-acción de nuestra trayectoria en el mundo. Sostengo, además, que la sabiduría se relaciona con poder actuar de acuerdo a las conclusiones acerca de nuestras experiencias. Es poder vivir y morir en nuestros pensamientos y conocimientos. Es estar abierto a nuevas experiencias. Es, de cierta forma, sentirse ignorante y tener sed de nuevos aprendizajes. Es permitir la reconstrucción del yo a lo largo de la vida, reconociéndose como un ser inacabado.

El sujeto colaborador de la tesis es el docente jubilado experimentado. Buscar sus experiencias significativas, escuchar su sabiduría profesional, verlo morir y vivir en nuestros talleres, me brindó la posibilidad de escribir el capítulo de antecedentes conceptuales. Además, me permitió discutir más profundamente con los autores los temas mencionados anteriormente. Rescatar sus saberes y “donarlos” a los docentes en formación constituyeron los momentos más ricos y significativos de la tesis.

En el capítulo 2 se encuentra el diseño de nuestro arte, los pasos seguidos para su producción, los dibujos hechos, las herramientas utilizadas, o sea, la propia fundamentación metodológica. Muchas manos fueron usadas para el diseño de la tesis. Cada dato recogido a lo largo de los talleres o de los antecedentes conceptuales, me hacía cambiar el pensamiento, transformar los trazos del dibujo y compartirlo con mi director de tesis. A cada encuentro nuevas ideas surgían, nuevos libros, nuevos autores, nuevas formas de pensar mejor la metodología a utilizar.

La tesis fue diseñada a lo largo de todo el proceso. Pensada y repensada a cada paso. Mientras trabajábamos la producción de las narrativas docentes, sentí la necesidad de hacer uso del método (auto) biográfico como metodología de investigación cualitativa. Se trata de un método que nos ayuda a rescatar las historias profesionales y de vida de los docentes jubilados, trayendo junto a ellas mi propia trayectoria y reflexiones como investigadora, y las reacciones del intercambio de experiencias entre los docentes en formación y los docentes jubilados. Por lo tanto, la corriente francófona, Josso (2004, 2006, 2010), Delory-Momberger (2008, 2009), Pineau (2006, 2010), de la metodología (auto) biográfica, los investigadores brasileiros Olinda (2008), Passeggi (2010, 2011) y Souza (2006), así como Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Larrosa (1995, 2002), Nóvoa (2000, 2010), Suárez (2007, 2011), me avalan en el rescate de la memoria pedagógica olvidada por nuestra sociedad, a través de la comprensión del saber experiencial narrado.

Es, sin duda, una investigación formación-acción ya que la escucha de los relatos producidos por docentes jubilados me ayudó, como docente-investigadora, a encontrar mi forma de ser docente, permitiéndome una reflexión profunda sobre mi mundo educativo, sobre mi forma de administrar mis clases, sobre mi manera de observar a mis alumnos o sobre cómo experiencio el aula. Sus experiencias iluminaron mi historia. En el escenario consciente o inconsciente de mi memoria y de mis inquietudes aparece la comparación entre los métodos y las teorías pedagógicas usadas antes y los métodos y las teorías más modernas; la relación docente-alumno, alumno-escuela, docente-escuela, la currícula, la didáctica utilizada en el pasado y en el presente. Ese movimiento me estimuló también a registrar mis emociones, mis sentimientos, a rescatar mis memorias y a repensar mi propia vida. La autobiografía y la biografía me ayudaron profundamente en la escritura de la tesis. En pocas palabras, conocí sus biografías mientras escribía mi autobiografía. Analicé sus aprendizajes significativos mientras analizaba los míos.

De forma complementaria (y necesaria), hice uso del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (SUÁREZ, 2007, 2011), que me permitió rescatar la memoria de los docentes jubilados con el propósito de registrarla en nuestra sociedad. El dispositivo sirvió para estimular a los docentes jubilados a escribir sus experiencias significativas a partir de encuentros, discusiones, reflexiones y reescrituras de un mismo

relato. Los relatos autobiográficos fueron escritos en casa y/o en los talleres (auto) biográficos y luego compartidos entre pares. Al final de cada encuentro, a través de reflexiones individuales y entre pares, siempre de forma horizontal, las narrativas de los docentes fueron leídas para todos los participantes del grupo. La lectura estimulaba a los oyentes a preguntar, a indagar, invitándolos a compartir sus inquietudes de forma grupal. La oralidad nos permite dialogar y reflexionar sobre la experiencia del otro. Esos pensamientos, conscientes e inconscientes, revelados o no, nos permiten escribir nuevas versiones del mismo relato y también estimulan a los oyentes a escribir sus propias experiencias. Esa tarea de escritura realizada en cada encuentro, nos permitió repensar nuestra historia, descubrir nuestro lugar en el mundo, transformar nuestra forma de ser/pensar. Un movimiento encantador y al mismo tiempo rico en reflexiones. La experiencia del otro afecta mis propias experiencias. Cada experiencia relatada genera un nuevo relato y se produce así, en cada encuentro, un ciclo vicioso de escritura. Después de escribir distintas versiones de la misma experiencia y después de varias reflexiones, cuando finalmente el grupo y el propio escritor dijo/sintió que el relato estaba concluido, la documentación a través de narrativas de experiencias pedagógicas nos permitió registrar la narrativa dentro de nuestra sociedad. El registro a través de libros, revistas, ateneos, congresos, lecturas en institutos de formación docente e Internet, permite la divulgación y la circulación de la experiencia profesional de los docentes jubilados; posibilitando a la sociedad ubicar y comprender las trayectorias de quienes enseñaron y aprendieron dentro de las instituciones de enseñanza, así como también permite al docente jubilado reposicionar su saber experiencial.

De esta manera, fue con el paso del tiempo que tejí la metodología y los dispositivos usados en la presente tesis. A partir del planteo de los objetivos general y específico surgió la necesidad de realizar un abordaje cualitativo a través de la documentación narrativa, la autobiografía y la investigación formación-acción. Se formó, así, un trípode digno de rescatar la memoria pedagógica, capaz de escuchar voces doblemente silenciadas, capaz de estimular jubilados a hacer más, a buscar más, tornándolos escritores de sus historias. Es la presencia de ese trípode la que nos permite la entrada en la historia de la educación, mostrándonos los saberes y los conocimientos generados cuando se vive durante más de

treinta y cinco años en las aulas. Es por él y a través de él, que veo a los docentes dar sentido a sus “valijas” de experiencias.

Ya en el capítulo 3, entrelazando las voces de los profesores jubilados y mi propia voz, presento la descripción de los talleres (auto) biográficos más significativos, desarrollados entre el 2010 y el 2011. El capítulo es usado como un diario de campo, donde describo detalladamente cada encuentro con los docentes jubilados de Quilmes. La grabación de cada taller me permitió transcribir luego nuestras discusiones orales. Este recurso, junto a la escritura de las narrativas pedagógicas, me permitió percibir de forma más profunda nuestras transformaciones. En definitiva, en este capítulo expongo la oralidad y la escritura significativas producidas durante un año de campo.

El capítulo en cuestión es de extrema importancia para la tesis ya que es en él donde se encuentran las respuestas que busqué inicialmente. La escritura del mismo me permitió bucear en el mundo del docente jubilado y conocer un mundo personal jamás imaginado. Fueron investigados diez docentes jubilados de Quilmes en dieciséis encuentros durante el período 2010-2011.

En este capítulo volqué mis observaciones y reflexiones sobre el mundo del jubilado. Descubrí lo que hay en sus “valijas”. Escuché sus sentimientos. Encontré sus vacíos y sus silencios. Sin embargo, encontré también sus sonrisas, sus orgullos, sus capacidades, sus didácticas, sus sabidurías, sus conocimientos, sus sueños, sus necesidades y sus variadas formas de ser docente. Dialogamos con palabras. Dialogamos con miradas. Dialogamos en silencio. Es en este capítulo donde se encuentra el obrar de los docentes jubilados. Es en él que podremos observar sus artes.

Ya decía Chauf en la introducción del libro de Bosi (1994) que una obra es un trabajo de reflexión sobre la materia de la experiencia y que la obra del pensamiento es como una obra de arte (citando a Merleau-Ponty), ya que en ella hay mucho más pensamientos del que podemos comprender e imaginar. El trabajo de la obra, para la autora, es realizado por la memoria del artista. La obra no se encuentra en el primer texto escrito y tampoco en el último pero en ambos la obra está en el pensamiento compartido, es decir, en el diálogo. Así, este capítulo trae las narrativas de los docentes jubilados –entendidas como

obra de arte– y el efecto que se genera al observar nuestros pensamientos. En él se encuentran nuestros diálogos, nuestras voces, nuestras miradas, nuestros sentimientos, nuestras memorias.

Este capítulo está dividido de manera distinta a los otros capítulos. En él hay cuadros que, con sus bordes, separan nuestros momentos en los talleres, de las teorías y reflexiones posteriores. Es decir, dentro de los cuadros está la oralidad y la escritura como forma de narrar nuestra historia. De hecho, allí dentro están los diálogos sostenidos en los talleres, transcritos de forma literal. El cuadro funciona como una protección a los antecedentes conceptuales y a las reflexiones realizadas *a posteriori*. Por lo tanto, lo que se encuentra dentro de ellos son diálogos y narrativas realizadas en los talleres. Lo que se encuentra por fuera de los cuadros son mis reflexiones posteriores sobre cada encuentro. La presentación de cada taller inicia con el relato de mis narrativas escritas inmediatamente después de cada encuentro. Allí cuento mis sentimientos, mi mundo y mi transformación.

Finalmente, el capítulo 4 presenta las conclusiones y los aportes que la tesis hace al campo de las Ciencias de la Educación, la pedagogía, la formación docente, la jubilación y la gerontología. Fue durante este proceso de elaborar conclusiones que percibí que un ser sabio está siempre reconstruyendo su ser-en/con-el mundo, simplemente porque tiene la conciencia de que un sabio necesita morir y nacer muchas veces en una misma vida. Un jubilado que desea dejar legados a nuestra sociedad es consciente de que repensar la propia vida es clave esencial para la realización de una obra de arte (¿u obra de la enseñanza?) (ALLIAUD, 2011). Los docentes jubilados de Quilmes entregan, a partir de esta tesis y de otros medios de difusión, sus obras, su obrar, sus experiencias pedagógicas significativas, sus memorias, sus “valijas”.

De esta manera, la calidad artesanal de las narrativas pedagógicas de los docentes jubilados de Quilmes ya lleva incorporada en sí la validez, como pasa con una gran obra de arte; se sostiene en los mensajes que nos muestran algo que vale la pena tener en cuenta, nos permiten ponernos a pensar, asumir como propio, porque nos interpelan, nos abren horizontes, nos mueven nuevas preguntas y nos proporcionan nuevas ópticas (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 74).

Estaría yo muy agradecida si la difusión de las obras docentes pudiera existir en varias ciudades, provincias y países. Sería yo muy feliz si estuviéramos abiertos a escuchar el saber pedagógico que se logra con el tiempo y la experiencia, con las canas y con una voz cansada, pero todavía fuerte y capaz de sonar firme. Me pondría contenta al ver una sociedad que respeta a los ancianos, no por su debilidad sino por su grandeza. Estaría extremadamente contenta si tuviéramos el tiempo necesario para escuchar sus experiencias, si pudiéramos comprender que es más fácil, más útil, más práctico, más real y más significativo entender las teorías de aprendizaje y la realidad del mundo escolar a través de sus narrativas. Creo que tendríamos una pedagogía más reflexionada, más sentida, más humana, menos abstracta y menos basadas en los libros teóricos.

Termino esta presentación diciéndoles que fue difícil, casi imposible, no escribir esta tesis con el corazón. Difícil o casi imposible mantenerme neutra, pasiva, indiferente, usando vocabulario formal o usando la tercera persona del singular. Una tesis artesanal que recoge las obras docentes es “un pensar pedagógico constantemente situado en el corazón y al nivel de la experiencia” (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 16). Esta investigación habla de vida, de trayectorias, de caminos, de memorias, de registros. Los sujetos colaboradores de esta investigación hicieron uso del arte de escribir, de hablar y de escuchar. Pues entonces, ¿cómo escribir dejando de lado lo que siento, el modo en que soy afectada y transformada por las experiencias que escucho?

Yo estoy por detrás de las palabras, delante de ellas y en las entrelíneas de todo el texto. Espero que los lectores puedan revivir, reconstruir y tener su propia experiencia de investigación al leer las obras de los docentes jubilados de Quilmes, “de tal manera que quien la lea pueda alimentar su posibilidad de encaminar sus propias experiencias y su propio saber pedagógico” (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 45), “haciendo al lector un receptor activo, que completa el significado, que se ve empujado a pensar, no a recopilar información” (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 18).

Los invito, entonces, a experimentar nuestra experiencia. Los invito a adentrarse no solamente en la vida de los docentes jubilados, sino también en mi propia vida y en las historias que ambos (vos y yo) crearemos juntos partir de nuestras propias lecturas. ¿Qué es

leer si no aprender a pensar en la huella dejada por el pensamiento del otro? (CHAUF *apud* BOSI, 1994, p. 21).

La obra de los docentes jubilados de Quilmes ya nos fue entregada, el arte de escribir fue usado para registrar sus narrativas y para escribir esta tesis. El escenario es la propia escuela, los protagonistas son los diez docentes jubilados experimentados y a partir de ahora el registro de sus historias deja de ser solamente la pizarra del aula.

¡Bienvenidos a conocer sus obras de arte!

CAPÍTULO 1 - ENCONTRANDO EN LOS TEXTOS LA SABIDURÍA DE LOS OTROS

"Retirement at sixty-five is ridiculous. When I was sixty-five I still had pimples." – George Burns.

Mi interés por los adultos mayores empezó allá por mis veinte años. Me encontré con ellos en mis clases. Yo, la profesora. Ellos, los alumnos. ¡Algo estaba equivocado! Pasados algunos años, descubrí que no había ningún error, no había cambio de roles. Ambos estábamos ocupando nuestros lugares. Ellos, generalmente jubilados y con sed de nuevos conocimientos y yo –que quizás cargaba apenas un conocimiento específico más que ellos: la lengua inglesa– cumpliendo mi oficio en la docencia. Ellos en busca de sueños, de nuevas actividades y nuevos espacios, yo en busca de la realización profesional. Ambos con la necesidad de intercambiar experiencias y de aprender. Sin embargo, hoy puedo asegurar que en los intercambios intergeneracionales he aprendido más de lo que he enseñado. Es ahí, dentro del aula y a partir de mis alumnos ancianos, donde empieza mi historia junto a ellos y es de ahí también que emergen mis preocupaciones e indagaciones.

Fue a partir de estas experiencias que nació mi inquietud por encontrar respuestas a las preguntas me que hacía, fue por la necesidad de descubrir a este nuevo adulto mayor, sus carencias, ansiedades, sueños y sabiduría, su incansable búsqueda de nuevos saberes, su necesidad constante de contar historias y de ocupar nuevos espacios, su necesidad de ser escuchado y de enseñar aun cuando está en el rol de alumno. Fue a partir de mis clases con ellos que nació la preocupación por entender el rumbo que toman sus experiencias de vida –y principalmente las experiencias profesionales– después de la jubilación. Tenía (y tengo) una preocupación constante por los dos tipos de situaciones que encontraba en clase: estaban aquellos jubilados que venían porque deseaban buscar más saberes, y aquellos que llegaban y se iban rápidamente porque ya no creían en su capacidad de aprender en esta fase de la vida.

Muchos de mis alumnos buscaban la escuela de idiomas como un recurso para ocupar el lugar dejado por la ausencia del trabajo, como una manera de llenar el silencio que llega de la mano de la jubilación. La mayoría de ellos contaba con tanto saber experiencial que me era imposible no usarlo como herramienta para adquirir nuevos conocimientos. Fue a partir de las clases que descubrí que sus historias me ayudarían en el

proceso de enseñanza y aprendizaje, y fue también allí que comprendí la fuerza que tiene el saber experiencial. Ellos fueron mis alumnos y mis profesores al mismo tiempo. ¡Cuántas experiencias profesionales intercambiamos!

En ese tiempo, también mi madre se jubiló y fue mi alumna. Así empecé a observar y a percibir más profundamente los cambios de identidad que atraviesa un ser humano al enfrentarse al silencio y al cambio de rutina. El vacío (como dicen ellos), la salud debilitada y la mente ocupada con cosas superfluas pasaban repentinamente a ser parte de sus vidas. Durante las clases se hacían visibles todos los cambios por los que atravesaban los alumnos al cruzar el puente de la jubilación. Un puente que, de un lado, tiene actividad, utilidad, producción, inteligencia, conocimientos, fuerza, capacidad y juventud; y del otro, incapacidad, inutilidad, la falta de “responsabilidad”, ociosidad, vejez, enfermedades y aburrimiento. Me parecía que en poco tiempo sus identidades cambiaban al verse forzados por la ley a cruzar el puente hacia la jubilación.

Fue a partir de estos sentimientos y de estas observaciones que empecé a hacerme las preguntas que intento contestar en esta tesis de doctorado: ¿qué hacemos con nuestras experiencias profesionales?, ¿por qué tenemos que detenernos en el momento más sabio de nuestras vidas?, ¿para qué y para quién sirven nuestras historias?, ¿qué perspectivas de vida tienen un adulto mayor después de la jubilación?, ¿qué espacio ocupa el saber de la experiencia dentro de nuestra sociedad?, ¿cómo reconstruir una vida que estuvo siempre dedicada al trabajo?, ¿qué hacer con el tiempo libre y con la rutina?, ¿podría existir un espacio donde sea posible para los jubilados compartir sus experiencias con los profesionales en formación?, ¿qué beneficios tendrían para nuestra sociedad esos encuentros?, ¿podrían ser convocadas a la actividad, nuevamente, personas que no están preparadas para cesar de trabajar?

“Si intercambiáramos el lenguaje de la fenomenología por el de la ontología, podríamos decir que los hombres son seres fundamentalmente proyectados, en las dos acepciones de la palabra, planificados y lanzados hacia delante al mismo tiempo” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p.67). Si somos seres proyectados, que pensamos en el futuro, ¿qué pasa con los proyectos de vida de los adultos mayores jubilados?, ¿qué tipo de proyecciones tienen ellos?, ¿qué futuro los espera?, ¿qué imagen tienen de sí?

En esas construcciones proyectivas, el pensamiento y la mirada de los demás desempeñan un papel de espejo: uno se ve en la mirada del otro y adapta su imagen según la mirada que le atribuye al otro sobre sí mismo. Así, uno se construye en la proyección de la mirada ajena, en la anticipación de la lectura del otro (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 69).

Reflexiono acerca del pensamiento de Delory-Momberger, pienso en los adultos mayores, en sus proyectos, en sus espejos. ¿Qué tipo de reflejo ven en el espejo?, ¿cuál es la imagen que ellos reflejan en el espejo del otro?, ¿les gusta esa imagen?

En Brasil son más de 19 millones los adultos mayores con más de 60 años, aproximadamente 10% de la población. En Argentina son casi 4 millones, también cerca de 10% de la población. Se estima que en el 2030 Brasil tendrá la sexta población de ancianos más grande del mundo. Es decir que, en 25 años, el país tendrá un tercio de la población mundial con más de 60 años. Hoy en el mundo hay 340 mil personas con más de 100 años. En Brasil, esa cifra llega a 11.000 y en Argentina supera los 3.000.

La población de la tercera edad presenta la mayor tasa de crecimiento a nivel mundial. Este índice tiende a aumentar con el paso del tiempo como resultado de la reducción de la natalidad, la evolución tecnológica, la medicina y las investigaciones. Consecuentemente, la población anciana, sus experiencias, aprendizajes, sabiduría y trayectoria de vida están más accesibles a otras generaciones. La expectativa de vida aumenta cada año y, por esa razón, este nuevo siglo trajo consigo cambios en la sociedad, en los comportamientos y en los prejuicios en torno de la vejez. En consecuencia, tenemos una gran cantidad de jubilados que se sienten “libres para hacer más”.

De acuerdo con una investigación realizada en 2007 por la Universidad Federal de Ceará acerca del perfil del docente jubilado, estos se sienten libres para hacer lo que desean. De un total de 128 profesores jubilados consultados, el 66,7% continúa trabajando en la educación, de los cuales el 64,8% dice que continuará haciéndolo mientras le sea posible. El resultado de esta encuesta muestra que existe un deseo de seguir trabajando después de la jubilación dado que aún tienen ganas de sentirse útiles y provechosos. Muchas veces el cuerpo envejece pero la mente no quiere parar. Como dice Goldberg

(2007), es “la paradoja de la sabiduría”. Las personas empiezan a envejecer con más calidad de vida. Sus mentes –tan estimuladas durante su actividad profesional, especialmente para aquellos que invirtieron tiempo y esfuerzo en la carrera–, ya no logra parar. Y así empiezan a envejecer de una manera más joven.

Ya están bien establecidas las estimaciones que señalan que, para el año 2025, el número de ancianos será mayor a treinta millones y con distintos tipos de vejez, es decir, construidas por medio de trayectorias diversas, algunas veces acompañada de altos niveles de comorbilidad y enfermedades crónicas, y otras veces acompañada de salud y bienestar (LIMA, SILVA Y GALHARDONI, R 2008, p. 3, [la traducción es mía])¹.

A pesar del crecimiento continuo a nivel mundial² de la población de jubilados y de personas con más de 60 años, suele no existir preocupación por el saber experiencial de este grupo etario. Las propuestas para los jubilados, diseñadas por los sindicatos u órganos gubernamentales, habitualmente son presentadas en forma de recreación u ocupaciones en áreas completamente alejadas de lo que fueron sus ámbitos de trabajo. Se proponen, por ejemplo, viajes, bailes, gimnasios, pintura y programas de voluntariado. Muy raramente aparecen propuestas vinculadas al saber de sus experiencias. Es como si se intentara borrar lo que ellos vivieron, aprendieron y experienciaron dentro de sus oficios. Esta situación parecería reflejar la idea de que el jubilado ya no es capaz de ocupar un espacio específico, de reflexionar sobre sus experiencias, ni de compartirlas con los que están en formación. Nosotros, como sociedad, perdemos la gran oportunidad de aprovechar la riqueza, la sabiduría y la fuerza que el saber experiencial posee.

¹ Texto original: “Já estão bem estabelecidas estimativas que apontam que, até o ano de 2025, teremos um número de idosos que ultrapassará os trinta milhões, e com diferentes tipos de velhice, isto é, construídas por meio de trajetórias diversas, ora acompanhadas por altos níveis de co-morbidades e doenças crônicas, ora por saúde e bem-estar”.

² Según el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), la población brasilera de adultos mayores ha aumentado en los últimos años. En 2013 había 15 millones de personas con más de 60 años. Según el INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo), hoy Argentina presenta 5.725.838 de personas mayores de 60 años, lo que significa un 14,3% de la población general. Esto la convierte en uno de los países más envejecidos de toda la región de Latinoamérica y el Caribe. La esperanza de vida al nacer (INDEC, Proyecciones de población 2010-2015) es de 76,13 años para toda la población, de 72,5 años para los varones y de 80 para las mujeres.

¿Por qué tenemos que luchar por los viejos? Porque ellos, dice Chauf (*apud* BOSI, 1994), son la fuente donde se encuentra toda la esencia de la cultura, el punto donde el pasado se conserva y el presente se prepara. Y ¿por qué no abrimos espacios para la esencia de la cultura y para el saber experiencial?, ¿qué hacemos con esa población?, ¿quién es responsable de ella?, ¿qué derechos tienen?, ¿nuestra sociedad está preparada para enfrentar un mundo envejecido donde las tasas de mortalidad y de natalidad caen de manera conjunta, donde hay más investigaciones, donde hay grandes avances tecnológicos, donde la medicina se desarrolla, donde los estudios muestran la necesidad de la actividad física y mental continúa?

Uma das grandes mudanças que vivemos é a transição demográfica. O prolongamento da vida, fenômeno do mundo moderno, é resultado da diminuição dos índices de natalidade e mortalidade, da melhoria da infraestrutura sanitária e dos avanços científicos, que têm provocado forte impacto social, político, econômico e cultural. A ciência conseguiu aumentar, nos últimos anos, a capacidade de vida do homem, e a sociedade moderna, despreparada para acolher essa faixa etária, tem provocado a marginalização do idoso, reforçada pela não-participação contínua nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis. A crise generalizada que afeta a humanidade se revela pela falta de cuidado com que se tratam realidades importantes da vida, como no caso a dos velhos, dos idosos. Compreender esse processo natural, dinâmico, progressivo é um ato emergente e necessário (CORTELLETTI, CASARA y TONI, 2007, p.23).

La expectativa de vida aumenta cada año. En el 2013, en Argentina, ya superaba los 75 años. El límite de edad para jubilarse quizás pueda continuar siendo el mismo que en décadas anteriores. Sin embargo, la mayoría de los jubilados aún se siente joven. Es decir que, generalmente, no se jubilan por incapacidad o por invalidez sino por alcanzar el límite de edad dentro de una profesión. Además (y desafortunadamente), muchos no pasaron por una preparación para jubilarse (BEAUVOIR, 1970). Muchos no hacen proyectos para una vida pos-jubilación. Muchos ni siquiera pensaban dejar de trabajar. La gran mayoría se siente fuerte, con energía, con ideas y pensamientos lúcidos. Es una situación distinta respecto a los jubilados de hace tres décadas, cuando una persona de 70 años ya no tenía

más disposición para vivir y generalmente se encontraba atacado por una enfermedad que le impedía seguir adelante. Hoy, muchos prefieren no pensar en el momento de la jubilación por ser un período de luto o el cierre de un ciclo. Incluso, muchos pueden al principio ilusionarse con el placer que la ociosidad puede traer, sin embargo muchos se enfrentan con la realidad después de tres meses de comenzado el retiro jubilatorio.

Actualmente, envejecer es definido como un proceso multidimensional (BALTES y BALTES, 1990). Rowe y Kahn (1998) exponen tres indicadores de un envejecimiento saludable: bajo riesgo de enfermedades y de incapacidades funcionales; excelente funcionamiento mental y físico, y estar conectado activamente con la vida. Son esas las tres categorías que el nuevo anciano intenta alcanzar. Los gerontólogos afirman que donde no hay enfermedad, no hay vejez.

Cada uno de nosotros es su propia década. Ningún número puede definirnos como maduros, viejos o ancianos. Solo podremos ser definidos por aquello en lo que nos tornamos. Sea lo que sea que el envejecimiento pueda representar para nosotros, él es, antes que nada, un estado de espíritu (NULAND, 2007, p. 19, [la traducción es mía])³.

Por lo tanto, no somos todos iguales, así como tampoco podemos decir que todos entramos a la tercera edad con los mismos pensamientos, ansiedades, sabiduría y ganas. “Los cambios son, en realidad, solo una continuación de todo lo que vino antes. Por lo tanto, volverse anciano es simplemente entrar en una nueva fase de desarrollo de la vida” (NULAND, 2007, p.15, [la traducción es mía])⁴. De acuerdo con Both y Carlos (2005), “as formas de pensar e agir se diversificam de acordo com as histórias de vida e o modo como são vivenciadas”.

Intentando romper con los estereotipos de incapacidad, improductividad, abandono y soledad, apareció en la Francia de 1970 –según relatan Barros y Castro (2002)– una nueva expresión para referirse a los ancianos: “la tercera edad”. El término sería usado en relación con aquellos adultos mayores que contrarrestaban parte del envejecimiento a través

³ Texto original: “Cada um de nós é a sua própria década. Nenhum número pode nos definir como maduros, idosos ou anciãos. Só podemos ser definidos por aquilo que nos tornamos. Seja o que for que o envelhecimento possa representar para nós, ele é antes de tudo um estado de espírito”.

⁴ Texto original: “As mudanças são, na verdade, apenas uma continuação de tudo o que veio antes. Pois se tornar o que é conhecido como idoso é apenas entrar em uma nova fase de desenvolvimento da vida”.

de ejercicios físicos y mentales para mantener las capacidades funcionales y la juventud. A partir de ahí, la sociedad consumista prestó mayor atención al nuevo anciano, quien fue concebido como un sujeto que realiza compras, sale de casa, viaja y necesita espacios que los vinculen al otro.

El nuevo anciano surge transformando las pérdidas en triunfos, poniendo en práctica sus objetivos y sus sueños, porque tiene conciencia de que ellos le dan sentido a su existencia. Él busca renovar su manera de pensar, usa su tiempo en actividades que le pueden traer placer y repiensa siempre su proyecto de vida. Los desafíos o actividades nuevas pueden darle miedo, pero ese miedo no es más fuerte que sus ganas de reinventarse. Y es así que él usa sus experiencias de vida y empieza a entenderlas mejor. Generalmente la familia y amigos lo estimulan a salir de casa.

El gran problema que enfrentamos es que, en la mayoría de los países del mundo, la población ha envejecido pero las sociedades no están preparadas para enfrentar o entender a este “nuevo anciano”. Desafortunadamente, ellos todavía son vistos como seres frágiles, aburridos, o incapaces. Algunos son sobreprotegidos y otros abandonados. Sin embargo, el nuevo anciano busca cada día ocupar mejores lugares en la sociedad. Considero que hoy, ellos mismos luchan por sus derechos, descubren el valor de sus memorias, de sus saberes y de sus experiencias.

Sin embargo, hay una preocupación que persiste: cuánto más alta es la expectativa de vida, mayor es el riesgo de ociosidad no productiva. Beauvoir (1970) llama a este fenómeno “la paradoja de nuestra época”, porque las personas gozan de mejor salud que antes y envejecen en mejores condiciones. En consecuencia, el tiempo libre puede ser un problema si no es trabajado o reflexionado.

En este capítulo abordaré las teorías y los antecedentes conceptuales sobre el nuevo anciano, el jubilado, los problemas y las consecuencias que trae la jubilación. Además, buscaré definir el papel que ocupan dentro de nuestra sociedad, la experiencia, la memoria y la sabiduría.

1.1. El adulto mayor y la jubilación: ¿un grito de alegría?

Ahora que estoy libre de todas las obligaciones oficiales, me siento atraído por la idea de usar mi tiempo y mi buen humor para, alguno de estos días, escribir un libro –o más bien un librito, una cosita para los amigos y para aquellos que comparten mi punto de vista. El tema no tendrá la menor importancia. Será solamente una excusa para poder aislarme y disfrutar de la felicidad de tener tiempo de ocio. Lo importante será el tono, que deberá estar entre lo solemne y lo íntimo, entre lo serio y el chiste, un tono que no sea de instrucciones, sino de charla amigable sobre todas las cosas que aprendí (HESSE, 1943, pp. 384-385, [la traducción es mía])⁵.

La jubilación es uno de los problemas más complicados que debe enfrentar el adulto mayor. Con 65 años de edad muchos se sienten en condiciones de seguir ocupando su lugar de trabajador, se ven fuertes, capaces y experimentados. Volver al hogar y dejar la rutina no son cambios sencillos. Este momento de transición puede transformar sus vidas, sus formas de ver el mundo y las formas en que el mundo los ve a ellos. El sentimiento de inutilidad debilita al “nuevo anciano”. Tienen que ser muy fuertes para lograr vencer el estereotipo que la sociedad les impone. Rubem Alves reflexiona sobre la relación entre el sentimiento de inutilidad y la jubilación:

Chegou o momento da inutilidade, e é isso que você não suporta, pois lhe ensinaram (e você acreditou) que os homens e as mulheres são como ferramentas, que só valem enquanto forem úteis. Um serrote velho, uma lâmpada queimada, não prestam para nada. Não merecem ser guardados. Só ocupam o espaço e devem ser jogados fora. Pois é, ensinaram-lhe que você é uma ferramenta que merece viver enquanto puder fazer. E agora que o seu fazer não faz mais diferença, você se coloca ao lado dos objetos

⁵ Texto original: “E agora, que estou livre de todas as obrigações oficiais, sinto-me atraído pela ideia de usar meu tempo e bom humor para, num desses dias, escrever um livro –ou antes, um livrinho, uma coisinha para os amigos e aqueles que partilham meu ponto de vista. O assunto não terá a menor importância. Será apenas um pretexto para que eu me isole a fim de gozar a felicidade de ter tempo de lazer. O importante mesmo será o tom, que deverá estar entre o solene e o íntimo, entre o sério e o brincado, um tom que não seja de instrução, mas de conversa amigável sobre as várias coisas que aprendi”.

sem uso. À espera de que a morte venha colocá-lo no devido lugar, pois nada mais há que esperar. Você está sem esperança (ALVES, 2004, p. 56).

Yo, con 33 años de edad, y 16 de trabajo docente me alejé de mi ciudad y de mi país, dejé el espacio que ocupé durante más de una década en la escuela de idiomas, me despedí de mis alumnos y de esas aulas, y vine a Buenos Aires a completar mi formación académica. Ocupo hoy otro espacio. Un espacio que no es el de mis clases y donde no están mis alumnos. Siento el peso de la ausencia, del vacío y del silencio. Es como si una parte de mí hubiera dejado de existir. Casi todos los días busco el contacto con mis alumnos a través de la tecnología, y no hay un solo mail en inglés que ellos me envíen y que no me dé ganas de corregir, de actuar como docente. La necesidad de estar dentro de mi espacio profesional me hace buscar otras formas de ser profesora a pesar de la distancia.

Cuento esta experiencia personal aunque esté un poco alejada de ser la experiencia de un jubilado, porque, si bien no hay jubilación, sí existe la distancia y ausencia. No tengo 65 años sino solo 36. No hay una inactividad permanente sino una separación de cuatro años. Pero la sensación de vacío existe y me duele, me hace extrañar mi práctica docente, el guardapolvo, los ruidos y, principalmente, la relación alumno-profesor.

Para Beauvoir (1970, p. 291), “la jubilación significa para la mayoría una pérdida de standing y una disminución del nivel de vida [...] Cualquiera que sea la edad –de 65 a 75 años–, uno de cada dos hubiera preferido continuar trabajando”. Además de la falta de recursos y de la disminución del nivel de vida, los jubilados temen enfrentar la ociosidad no productiva.

En este sentido, concibo la docencia como una profesión que vive y trabaja en un espacio propicio para la creación de historias de vida por el hecho simple de compartir día tras día un mismo aula con el mismo grupo de personas. Hay ruidos. Hay intercambios. Hay contacto intergeneracional. La práctica docente permite trabajar con historias de vida, con grupos de diferentes edades, con personas interesadas en adquirir nuevos conocimientos. Así, el docente es estimulado a buscar novedades diariamente, ya que su profesión exige estar en contacto con la actualidad. En líneas generales, un docente se

dedica a esta rutina durante treinta y cinco años, hasta que un día, cuando la “vejez” lo alcanza, cuando las canas decoran su pelo y las arrugas maquillan su rostro, viene la orden de detener su trabajo. ¿Pero cómo?

Generalmente, al llegar a este punto, el docente es más experimentado, tiene mayor seguridad respecto a su trabajo y mejor relación con sus alumnos. Ahora que la música suena linda, ahora que los pasos son más seguros, ahora que descubrió el modo de bailar con los alumnos, ¿cómo jubilarse? Ahora la música se detiene y las cortinas se cierran. Es hora de empezar una nueva etapa.

A diminuição das relações sociais ao término dos vínculos com os colegas de trabalho e com seus alunos restringiu a comunicação social; a ausência de interlocutores fez desvanecer o interesse pela busca de atualização no que dizia respeito às disciplinas ministradas, pois perderam quem os reconhecia como importantes no desenvolvimento profissional. Essa é uma constatação frustrante para grande parte dos sujeitos, pois fere a sua integridade quando são apontados como inúteis, visto que assim não se percebem. Ser submetido a tal promulgação, angústia e acarreta um sofrimento silencioso e penetrante, pois não encontram espaço na instituição para expressá-lo. Se ontem foram algo para ela, como afirma um dos sujeitos, agora não são “mais nada” (BOTH y CARLOS, 2005, p. 33).

La palabra “jubilación” proviene del latín *Uibulare*, que significa “gritar de alegría”. Sin embargo, lejos de ser un “grito de alegría”, muchas veces la jubilación causa dolor. Dolor por la partida definitiva, dolor por el vacío, dolor por tener que abandonar los escenarios conocidos, dolor por el silencio.

La etimología de la palabra “jubilación” también suele estar asociada a la palabra “jubileo” que nos recuerda a la ley de Moisés, que aclamaba que, después de 49 años de servidumbre y de abandono en manos de la voracidad de explotadores y acreedores, tenía que venir un año jubilar- que sería el quincuagésimo- en el que debían abstenerse de trabajar y reintegrar al propietario, las propiedades inmuebles que hubiesen sido enajenadas. Asimismo, en el quincuagésimo año, recobraban la libertad los israelitas que

hubiesen caído en la esclavitud (para pagar las deudas con su trabajo), con lo que se garantizaba que ninguna circunstancia, por adversa que fuese, dejaría para siempre a una familia ni a ninguno de sus miembros sin su propia libertad y sin los medios de subsistencia. Y esto les produjo una enorme alegría: un júbilo, jubileo.

El quincuagésimo, entonces, estaba destinado al descanso y el placer. Era el momento de crear nuevos rumbos, nuevas rutinas, recuperar el tiempo perdido con las horas de trabajo, dejar la esclavitud, pensar en la vida y transformar sus vivencias en experiencias (DEWEY, 1971).

La palabra “jubilación”, en inglés, es traducida como “*retirement*”, que en 1670 –y de acuerdo con el Online Etymology Dictionary– se definía como “*to leave company and go to bed*”. O sea, “dejar el empleo e ir a casa”, o ir a dormir. También está asociada al adjetivo “*tired*”, traducido como “estar cansado”. De acuerdo con los diccionarios, el verbo “*retire*” puede significar “ir a un lugar calmo, tranquilo”, y el adjetivo “*retiring*” significa “no querer estar con otras personas”. En portugués, la palabra “jubilación” se traduce como “*aposentadoria*” que viene de “*aposeno*”, “*casa*”, “*hogar*”.

Para quienes atraviesan esta etapa, la jubilación también tiene distintos significados. Algunos encuentran el grito de alegría, para otros, en cambio, jubilarse es caminar por la inutilidad, o caminar hacia la muerte. Dejar la rutina y el trabajo suele ser una tarea ardua que introduce una discontinuidad radical, una ruptura con el pasado (BEAUVIOR, 1970). Esta ruptura puede resultar en el disfrute del descanso y del tiempo libre. Pero también puede causar graves desventajas, como caída del nivel de vida y descalificación.

¡Qué lástima que tantas veces la jubilación quede alejada del grito de alegría, y del “hogar dulce hogar”! Muchas veces la jubilación causa molestia porque uno no se siente cansado, ni desea estar en casa. No siente necesidad de dejar de trabajar porque no vivía su ocupación como una esclavitud. Esta fase del descanso, que debería ser aprovechada, acaba por causar un grito de soledad y no de alegría, de desespero y desorientación y no de contemplación.

¿Por qué, entonces, nos alejamos tanto de la etimología de la palabra jubilación?, ¿cómo debería ser una sociedad para que en la vejez el ser humano no pierda su sentido en

el mundo?, ¿por qué la edad para jubilarse se fija en 65 años (o en 35 de servicio) si muchos con esa edad todavía se sienten capaces de continuar trabajando?, ¿por qué debe existir una edad biológica para jubilarse?, ¿por qué la edad psicológica no es considerada? “Con arreglo a tales opciones los individuos y las sociedades establecen una jerarquía de edades; no existe ninguna que sea universalmente aceptada” (BEAUVOIR, 1970, p.19). No existe ninguna, porque cada persona reacciona de formas distintas frente a vejez. Cada ser humano es un mundo.

En suma, el nuevo anciano ya no se encuentra en el contexto descrito por Moisés. Para muchos de los docentes, jubilarse después de una vida social activa, de compromisos, con horarios y responsabilidades, es como parar de vivir, es desorientarse en la vida, es volver a un hogar (¿o a su propia cárcel?).

Os jubilados esperaram mais que uma homenagem frente à ruptura da atividade profissional na instituição; talvez desejassem uma chance de mostrar que poderiam permanecer, pois acreditavam manter a integridade intelectual; talvez almejassem algum suporte da instituição na transição do trabalho da universidade para a construção do próprio destino ou, de certa forma, talvez, algum lugar a lugar algum (BOTH y CARLOS, 2005, p.39).

Para Beauvoir (1970), los hombres jubilados tienen mayor dificultad que las mujeres para enfrentar la jubilación. Ellas se ocupan con las tareas del hogar, con la maternidad, con la familia, con los nietos. La mujer jubilada de hoy habla más, sale más y acepta mejor lo nuevo. Además, para ellas es también más fácil aceptar un sueldo más bajo. Los hombres, en líneas generales, crecieron con el mandato de ser proveedores, de mantener la casa y a la familia, se sienten más útiles cuando consiguen mantener su posición de “machos” (BEAUVOIR, 1970). Cuando una persona se jubila, generalmente el sueldo cambia. Además de tener que acostumbrarse a una vida más “sedentaria”⁶, el jubilado tendrá que aprender a vivir con menos recursos económicos.

El gran escritor Hemingway una vez dijo que la peor muerte para alguien era perder lo que constituía el centro de la propia vida y lo que hacía de él lo que realmente era.

⁶ Hay adultos mayores que son más activos en la jubilación que cuando estaban trabajando.

Jubilación, para el autor, era la palabra más repugnante de la lengua. Fuera elegida o forzada por la suerte, jubilarse y abandonar las ocupaciones equivalía para Hemingway a descender a la tumba.

Rubem Alves (2005), también hace referencia al hombre jubilado, sin utilidad, que se siente perdido frente al tiempo libre, callado en su silencio, propenso a viciarse para olvidar el tiempo presente.

Você trabalhou, batalhou, criou os filhos, envelheceu [...] os filhos cresceram, saíram de casa, você se aposentou [...] E agora o tempo se estende vazio à sua frente, pouco importa levantar-se cedo ou tarde, não faz diferença, os dias ficaram iguais, não há batalhas a travar, ninguém precisa de você [...] Cada dia é um peso, é preciso matar o tempo, descobrir um jeito de não pensar, pois o pensamento dói, e vem uma vontade de beber, uma vontade de esquecer, uma vontade de morrer (ALVES, 2005, p. 54).

Por su parte, la nueva anciana generalmente está más abierta a buscar nuevos espacios, a aprender y a pertenecer a nuevos grupos. No resulta tan así respeto a los hombres. Su sensación de inutilidad puede llevar a la depresión, la obesidad, los vicios o la enfermedad. “El jubilado no tiene dinero bastante para mantener la casa, depende de su mujer, de sus hijos; se siente inútil, disminuido; rueda, trata de hacer pequeños servicios pero las más de las veces su mujer lo considera inoportuno y lo manda a pasear” (BEAUVOIR, 1970, p. 322).

Las mujeres temen, por diversas razones, que sus maridos se jubilen: la falta de dinero, los vicios, la salud y el sentimiento de inutilidad son algunos de ellos. “En general éste se siente inoportuno. Se considera humillado ante su mujer, con frecuencia también ante sus hijos mejor adaptados que él a la vida moderna y cuya citación es superior que la suya” (BEAUVOIR, 1970, p. 323).

Creo que la jubilación no es fácil para ninguno de los sexos. Hoy, se han reducido algunas de las diferencias entre hombres y mujeres en este sentido, ya que ambos trabajan fuera de casa, ambos cuidan a los hijos y participan activamente en el cuidado de la familia. Además, debemos tener en cuenta que en muchos países las mujeres jubiladas de hoy,

fueron las mismas que lucharon por el voto femenino, que empezaron a usar pantalones, que participaron de los movimientos feministas, que lucharon por métodos anticonceptivos. Ellas fueron y son mujeres fuertes, capaces de soportar cambios, capaces de buscar nuevos caminos, nuevos horizontes. Sin embargo, no podemos subestimar la existencia del machismo, especialmente en América Latina. Ese hombre macho, responsable de asegurar la comida y el bienestar familiar, que desde su juventud aprendió que debía trabajar para sostener un hogar.

Dialogo con Beavouir (1970) sobre la dificultad de los jubilados de ambos sexos para adaptarse a una nueva rutina, al tiempo libre y a su nueva situación financiera. El inicio de la jubilación puede parecer mágico, puede significar el descanso que se deseaba durante los años de trabajo. En un primer momento, los jubilados anhelan realizar actividades que antes no tuvieron tiempo de poner en práctica. Pero después, con el paso del tiempo, aparece una discrepancia entre el “querer hacer” y el “hacer”. El tiempo libre, si no es bien administrado, puede prorrogar sueños y metas. Es justamente en este *gap* entre “querer hacer” y “hacer” que se encuentran las nostalgias, las memorias y, muchas veces, la necesidad de volver en el tiempo.

Recuerdo que, durante un congreso de gerontología, mientras aprovechaba la pausa para avanzar con la lectura de un libro, una señora de pelo corto y blanco, me miró y me dijo: “Yo era profesora. Extraño mi tiempo, extraño quedarme sentada estudiando, como estás haciendo vos. Extraño corregir los exámenes. Después de que nos jubilamos extrañamos hasta los momentos más aburridos. Es así, extrañamos todo”. Yo, que no tenía tiempo, que leía mis libros entre una clase y otra, me puse a reflexionar. Los ojos nostálgicos de la señora me hicieron pensar en mí ser-proyectado. Me imaginé jubilada. Y ese día pensé que debería ser un derecho el poder decidir nosotros mismos el momento de nuestra propia jubilación. Cada uno debería poder elegir cuándo quiere jubilarse. Aquel día recordé que necesitamos estar preparados para cruzar el puente del trabajo al ocio. Ese puente que solo puede ser transitado por uno mismo, pero que puede ser construido con la ayuda de otros, que puede ser construido en un momento de pre-jubilación. Ojalá que, cuando esté jubilada, pueda ser consciente del ciclo que se cierra y que, con sabiduría y

perseverancia, pueda actuar como lo hacen muchos de mis alumnos adultos mayores: buscando otros rumbos y transitando otros puentes.

Extrañar el tiempo que pasó, extrañar hasta los momentos más difíciles e incluso extrañar lo que uno fue, son sentimientos comunes a la jubilación. Uno cambia con la falta de actividades. Suele crear una nueva identidad, una nueva historia, un nuevo ciclo. El cambio puede ser positivo o negativo. Depende de cómo se transite el puente. Depende de cómo se proyecte el futuro. La nueva identidad, la transformación del sujeto debido al silencio y al tiempo libre, la posibilidad de repensar su propia vida y de reinventarse serán muy susceptibles a los caminos que tracen las reflexiones de los jubilados acerca de sus propias experiencias pasadas.

La mente humana controla el alma y el cuerpo. Por esta razón, el sentimiento de inutilidad que surge con la jubilación puede llevar a un déficit en la salud del jubilado. Así como también el uso del tiempo libre como ocio productivo, puede traer beneficios a la salud y mayor expectativa de vida. La gran preocupación de Beauvoir (1970) pasa por el exceso de tiempo libre en personas que no están acostumbradas a vivir el ocio. Ella afirma que el tiempo libre es aún más peligroso para los viejos que para los jóvenes; cuanto más tiempo tienen, menos capaces son de ocuparlo. La jubilación, y el tiempo libre mal administrado, pueden traer secuelas. Desafortunadamente, es allí donde aparecen las depresiones, los vicios y los suicidios.

De acuerdo con esta autora, “la mayoría de los gerontólogos franceses consideran la situación de la salud nefasta; el índice de mortalidad es mucho más elevado, dicen, durante el primer año de jubilación que en ningún otro momento” (BEAUVOIR, 1970, p. 323). Sin embargo, para las personas que desearon y optaron por la jubilación, la salud puede mejorar porque hay descanso y sueños. La autora relata también que el estado de ánimo cambia entre las edades de 65 a 69 años, justamente después la jubilación. El jubilado que no deseaba dejar de trabajar tiene el estado de ánimo afectado, está de mal humor, deprimido, indispuesto y triste. Mientras que aquel que se preparó para la jubilación y que esperaba ansiosamente este momento, tiene más alegría, descanso, metas y disposición.

Por otro lado, Rubem Alves (2005, p. 33) se preocupa por la actitud de los adultos mayores frente a lo nuevo. Creo que tener miedo frente a lo desconocido es una característica de cualquier ser humano, más allá de la edad. Entiendo que cuánto más grande somos, mayor es el miedo de perder lo que conquistamos en la vida. Pero entiendo también que el nuevo anciano se siente más joven, tiene mejor salud y, si logra concebir una nueva forma de vivir, el cuerpo acompañará todo el proceso. El nuevo anciano lucha por continuar “siendo hombre” dentro de la sociedad (CHAUF *apud* BOSI, 1994), o sea es una lucha permanente por continuar ocupando su rol, sintiéndose completo y capaz. Creo también que una sociedad que valore las cualidades del adulto mayor jubilado y que abra espacios para su existencialidad, estará contribuyendo con su salud mental y física. Por eso, afirmo que la preparación para la jubilación es esencial para tal actitud.

Rubem Alves (2005) tras haber transitado el puente entre la jubilación y el ocio, habla de cómo encontrar el secreto de una jubilación sana y feliz:

Entregue-se, sem vergonha e sem sentimentos de culpa, às delícias do ócio. Aprenda a andar sem ter de chegar a lugar algum, simplesmente gozando o mundo que nos cerca! Faça o fantástico turismo gratuito dos livros. Você irá a tempos e lugares aonde o avião não pode chegar [...] lembro-me do senhor Américo, que nos seus 85 anos descobriu a beleza da música clássica e a ela se entregou até a morte, como se ela fosse uma amante (ALVES, 2005, p.57).

El gran secreto para una jubilación sana es mantenerse activo y formar parte de distintos grupos, para socializar. No nacemos para estar solos. El cuerpo humano necesita movimiento, el cerebro necesita estímulos y nuestro corazón necesita sentirse acompañado. Simone de Beauvoir habla el mismo idioma que Rubem Alves cuando dice que “para defenderse contra una inercia nefasta en todos los planos, es necesario que el anciano conserve actividades; cualquiera que sea su naturaleza, sus funciones en conjunto mejoran” (BEAUVOIR, 1970, p. 324). Una actividad que les dé placer, que les estimule el cuerpo y la mente, que les dé amigos; una actividad física o intelectual, un trabajo voluntario, un

trabajo social o la propia abuelidad⁷ son actividades que ciertamente les darán más años de vida.

Entiendo que para los jubilados no es fácil buscar y hacer actividades por sí mismos. Entiendo que la sociedad debe ayudarlos. Necesitamos generar para ellos espacios y actividades que no sean solamente recreativas –baile, pintura o caminatas–, sino también espacios intelectuales donde sus sabidurías profesionales y de vida puedan ser aprovechadas. Necesitamos aprender a respetarlos por sus capacidades y no limitarnos simplemente a prevenir sus incapacidades futuras. Necesitamos valorarlos por sus saberes, sus conocimientos, sus historias. Necesitamos darles la palabra, escucharlos y no solamente estimularlos.

Ese diez por ciento de nuestra población que está jubilada, tiene y necesita hacer uso de su derecho de hablar, de transmitir, de enseñar, de dejar legados. Cuidando a los adultos mayores estamos cuidando también nuestro presente y nuestro futuro. Existe un poder que se ejerce de manera vertical desde la sociedad y hacia la persona que envejece y que tiene la capacidad de rodear al jubilado de estereotipos, prejuicios, desmotivación y sensación de incapacidad. Ese poder debe ser repensado y redistribuido.

El hombre no vive jamás en estado de naturaleza; en su vejez, como en cualquier edad, su condición le es impuesta por la sociedad a la que pertenece [...] Por último la sociedad asigna al anciano su lugar y su papel teniendo en cuenta su idiosincrasia individual, su impotencia, su experiencia; recíprocamente, el individuo está condicionado por la actitud práctica e ideológica de la sociedad para con él (BEAUVOIR, 1970, p. 15).

Felicito a los jubilados que pasan por esta fase de la vida sin ser influenciados por todos los estereotipos que nuestra sociedad les impone. Los felicito por ser capaces de transitar la jubilación de forma positiva, creyendo en sus saberes y siendo conscientes de sus roles en el mundo. Los saludo por su capacidad de comenzar una nueva vida, por agarrar fuerte sus valijas de experiencias para poder donar parte de ellas mientras les sea

⁷ “Abuelidad” es un concepto acuñado por la Dra. Paulina Redler, médica psiquiatra y psicoanalista Argentina. Redler, en 1980, usó el término “abuelidad” para denominar a la relación y función del abuelo con respecto al nieto, y los efectos psicológicos del vínculo.

posible. Son los jubilados que se prepararon mentalmente para el grito de alegría, aquellos que buscan nuevos modos de vida, aquellos que saben qué hacer con el tiempo libre, que buscan nuevos lugares recreativos (físicos e intelectuales) para reinventar su identidad. Son los que aprovechan la tranquilidad de su hogar y la suavidad del silencio para ampliar los horizontes del espacio interior del yo (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 19).

Generalmente, esos son los jubilados que pasaron por un proceso de preparación para jubilarse, que tuvieron un pensar previo acerca de la jubilación e hicieron un plan de vida para el mañana. Ellos son conscientes de sus metas, su tiempo, sueños y deseos.

Os professores jubilados que se prepararam para o jubramento tornaram-se aptos a investir em novas atividades, provocando uma alteração em suas prioridades, tornando-as significativas para o sentido de suas vidas. Julgam-se sujeitos ativos ao se reconhecerem diante da nova situação e ao terem-na construído. As necessidades, as satisfações e os desejos podem ser realizados quando são direcionados a objetos nos quais investem como sendo pertinentes a eles. São atividades em que buscam reconhecimento e utilidade, podendo ser sociais, quando trabalham, ou apenas pessoais, quando há uma ressignificação do ambiente familiar (BOTH y CARLOS, 2005, p. 38).

De acuerdo con Simone de Beauvoir (1970) hay dos tipos de pensamientos frente a la jubilación: aquel que entiende el trabajo como una realización personal (en este caso renunciar a ese trabajo equivale, en efecto, a una especie de muerte), y aquel que concibe el trabajo como una obligación (y, por lo tanto, estar dispensado de él es una forma de liberarse). En este sentido, hay siempre una ambivalencia en el trabajo que es, a la vez, una servidumbre, una fatiga y también un estímulo, un equilibrio, un factor de integración a la sociedad. Yo agregaría otro pensamiento: el de aquellos que toman el trabajo como una realización personal pero que pasaron por un proceso de pre-jubilación, permitiéndose repensar su vida, crear metas para los años posteriores y entender que la vida es un ciclo que empieza y termina a su vez.

Forzar a las personas a dejar el trabajo para ingresar al proceso jubilatorio sin ninguna preparación para ese momento, puede resultar negativo para los propios sujetos.

Existen diferencias entre el adulto mayor que tiene 65 años en 2010 y el que los tuvo en 1970. Son distintas las realidades. Son distintas su disposición y su salud. Las previdencias sociales también sienten el impacto del envejecimiento de la población global. En este punto debe tenerse en cuenta que, muchas veces, la edad biológica no se condice con la edad cronológica ni con la edad psicológica. Por lo tanto, al momento de justificar la incapacidad de una persona para continuar trabajando, debería existir algún otro argumento que vaya más allá de la mera edad biológica o de la cantidad de años trabajado. Quizás la solución sería escuchar y observar al propio trabajador.

Generalmente, el trabajador interrumpe su trabajo por obligación y no por una decisión personal ni por una incapacidad física o psicológica. De hecho, muchos de ellos ni siquiera deseaban su nuevo estado. Sin embargo, hay quienes se preparan para ese momento, elaborando proyectos que pondrán en práctica a partir de la jubilación. Algunos se mudan a una ciudad más tranquila, otros hacen viajes, comienzan nuevas actividades, etc. “Pero eso no siempre les ayuda a adaptarse; los planes mismos a veces se han esclerosado; en el momento de pasar a la acción, el sujeto ya no tiene tantas ganas”. (BEAUVOIR, 1970, p. 318). Muchos trabajadores que sueñan con el tiempo libre, al llegar a la jubilación sienten que no lo aprovechan. Por estar desacostumbrados a la ociosidad, el tiempo pasa y ellos no consiguen producir como les gustaría. Desafortunadamente, la jubilación trae más desventajas que ventajas. “Por lo tanto es perder su lugar en la sociedad, perder la dignidad y casi la realidad. Además, el jubilado no sabe qué hacer del tiempo libre, se aburre” (BEAUVOIR, 1970, p. 320).

La preparación para la jubilación ayuda a cambiar la realidad de muchos jubilados. Ella debería ser un derecho del trabajador. De acuerdo con Both y Carlos (2005), esta preparación implicaría tiempo y reflexión por parte de los docentes y haría que la separación del profesor de sus clases fuera más fácil y mejor aceptada. Ellos proponen un plan: el primer paso de este proceso preparatorio sería disminuir el número de clases. El segundo, implicaría que el docente eligiera a la persona que lo va a sustituir y a quien debería poder acompañar durante un período. Esto disminuiría la angustia del profesor que está por jubilarse. Además, como parte de esta preparación, los autores destacan la

importancia de la lectura de libros y la reflexión sobre qué hacer con el tiempo libre y qué nuevos espacios podrán ser ocupados.

Creo que cada escuela y cada universidad deberían tener un departamento destinado a los jubilados, para cuidarlos desde el momento previo a la jubilación. Este espacio podría posibilitar que, aquellos que sintiesen ganas de hacerlo, pudieran seguir contribuyendo a una educación mejor hasta el día en que ellos mismos decidieran dejar la actividad profesional. En ese espacio se crearían proyectos y grupos de encuentros con los profesores que están en formación y/o con aquellos que los sustituirán después de la jubilación. Así, las experiencias profesionales entrarían en contacto, sería un intercambio de historias de vida, una forma de lograr un trabajo más meditado, más discutido y más pleno con la ayuda del otro.

Dentro de este lugar se crearía un espacio para la heterobiografía –“la forma de escritura de sí que practicamos cuando nos confrontamos con la narrativa ajena” (DELORY- MOMBERGER, 2009, p. 63)–. Sería una forma de encontrar la propia historia y la historia del otro, de escucharse a sí mismo y al otro. Un intercambio necesario para que cruzar el puente de la jubilación sea placentero y menos doloroso.

Uno sólo puede (re) construir el mundo-de-vida de la narrativa que escucha y lee, relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y comprendiéndolo en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la experiencia biográfica propia. En el acto de recibirla, la narrativa ajena también es escritura de sí, dentro de la relación con el otro y debido a ella (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 63).

Sería un espacio para repensar la educación; un espacio de cambio mutuo, de trans-formación (CAVALCANTE, 2006).

Os professores não apenas sanavam as dúvidas do futuro profissional, como também se percebiam num contínuo aprendizado, de tal modo que cada avanço significava um rejuvenescimento, um renovar-se a si próprio [...] Nota-se, então, o quanto a preparação para o jubramento é determinante para o sentido que as atividades adquirem. Quando não

puderam ser pensadas, verifica-se uma narrativa ressentida (BOTH y CARLOS, 2005, p. 5).

Así, la preparación para la jubilación podría empezar a darse dentro de este espacio. Quizás así las narrativas de los docentes jubilados serían menos “resentidas”, como Both y Carlos encontraron durante su investigación. Quizás así los jubilados se deprimirían menos y, quizás así, entre todos podríamos lograr una educación más humana y más digna. Podríamos abrir un espacio que fuera liderado y coordinado por los jubilados y que sirviera de apoyo para los profesores más jóvenes, un espacio que proporcionara educación a lo largo de sus existencias (DELORY-MOMBERGER, 2009) e intercambios de experiencias pedagógicas.

La jubilación gradual sería seguramente menos penosa que la “jubilación mazazo”. La prueba es que los trabajadores independientes –a menos de una enfermedad brutal– se organizan poco a poco descansos importantes, pero siguen trabajando durante mucho tiempo, por lo menos en pequeñas dosis [...] Sólo que implicaría un cambio total de la sociedad (BEAUVOIR, 1970, p. 328).

La jubilación gradual ayudaría psicológicamente a los educadores en fase de jubilación. Los ayudaría a planear sus tiempos libres, sus metas y a buscar su ociosidad productiva. El espacio de apoyo al jubilado podría contar con el soporte de psicólogos, educadores ya jubilados, asistentes sociales, gerontólogos, geriatras, terapeutas ocupacionales y educadores en actividades. Abriendo espacios para la preparación jubilatoria, estaríamos dando respuestas a las preguntas iniciales: ¿qué hacemos con la sabiduría profesional?, ¿qué espacios damos a los jubilados? Les estaríamos dando, ni más ni menos, que el espacio que ellos se merecen después de largos años de trabajo en las instituciones educacionales.

En muchas especies –sobre todo cuanto más evolucionadas son– los animales viejos y experimentados gozan de un gran prestigio; transmiten a los otros las informaciones que han adquirido en el curso de su experiencia. El puesto que cada uno ocupa en el grupo está en relación directa con el número de años que tienen (BEAUVOIR, 1970, p. 48).

Y así podríamos ser, como esas especies de animales que valoran el saber experiencial. Creo que cuando las historias de vida se juntan, somos capaces de crear nuevas historias. Creo que podemos sentir y reflexionar acerca de la historia del otro cuando la escuchamos y, si esa historia resulta significativa para mi vida, entonces, la reflexión sobre esa experiencia pasa a ser parte misma de mi propia experiencia. Un espacio que proporcione este tipo de intercambios entre profesionales en actividad y jubilados podrían cambiar el rumbo del saber experiencial.

Este espacio de colección de sabiduría profesional de los docentes jubilados sería un lugar propicio para la creación de nuevas experiencias formativas. Sería un lugar para repensar la educación, posibilitando una nueva formación de profesores y de jubilados. Un espacio de escucha y de transformación del ser, ya que somos sujetos en formación a lo largo de toda la vida y que pasamos por una permanente reinención personal a lo largo de ella (DELORY-MOMBERGER, 2009). Un espacio para que haya en el mundo más ancianos nuevos, libres de enfermedades y listos para hacer más.

Esta propuesta que aquí desarrollo no es nueva. Ya las tribus primitivas consideraban sagradas las experiencias de los ancianos, que debían ser transmitidas a los más jóvenes. Así, los mayores eran respetados por su saber natural, adquirido a lo largo de la vida. Si así hiciéramos, tendríamos docentes jubilados activos que pondrían en práctica sus conocimientos y que serían capaces de encontrar lugares que los estimulen a buscar lo nuevo a trabajar una vez más, a sentirse útiles. Los jubilados tendrían menos problemas de salud, mejor estado de ánimo, menos vicios, menos suicidios y menos depresión. Tendríamos más vida, más sabiduría, más conocimientos y una mejor educación.

Entre los lelés, tribu que vive en una zona de bosques y sabanas, en las cercanías del Congo, las prerrogativas de los hombres de edad fueron considerables hasta los alrededores de 1930[...] [los viejos] guardan el secreto de los ritos, las ceremonias, los remedios; dentro de su propio clan son los únicos que conocen las deudas contraídas por unos y otros, así como las negociaciones de casamiento; este saber es indispensable para la buena marcha de los negocios. Pero necesitan de los jóvenes, únicos que tienen fuerzas físicas suficientes para cazar, pescar, llevar el equipaje de los europeos (BEAUVOIR, 1970, pp. 82-83).

Es, conforme a esta explicación de Beauvoir, como si en sociedades anteriores hubieran existido dos tipos de seres humanos: uno centrado en la mente (capaz de ocuparse del saber, del conocimiento, las enseñanzas, los aprendizajes y los legados); y el otro centrado en el cuerpo (a cargo de la actividad, la producción y el trabajo físico). El espacio de preparación para la jubilación propuesto en esta tesis no tendría esta separación, ya que ambos (los docentes en actividad y los jubilados) podrían ser mente y cuerpo simultáneamente. Habría, en todo caso, una separación entre el docente que todavía puede estar en actividad y el jubilado que ya se encuentra fuera del sistema educativo. Sin embargo, creo que esa relación entre pares de docentes jubilados (o pre-jubilados) y docentes en actividad puede resultar bastante fructífera.

Seamos, por lo tanto, como las sociedades primitivas, antiguas, o como el mundo animal que abre espacios para el saber experiencial de los adultos mayores. Debemos rescatar sus saberes, aprender de ellos, apropiármolos y a partir de allí generar nuestro propio saber. Aceptar el hecho de que nuestra población envejece es comenzar a buscar soluciones para reposicionar al jubilado en el mundo. Rescatar y valorar sus saberes es mantener viva nuestra propia especie. Escucharlos es una forma de ubicarnos en el tiempo y en el espacio que ocupamos. Prepararlos para transitar el puente de la actividad a la ociosidad es una manera de tener una sociedad sana, libre de enfermedades físicas y psicológicas. Entender que la vida no debe ser medida por paquetes de diez años es comprender que los 65 años de edad que marcan el inicio de la jubilación no pueden ser fronteras entre la capacidad y la incapacidad, la productividad e improductividad. Estigmatizar al adulto mayor es despreciar sus saberes y experiencias, es de cierta forma borrar lo que han vivido.

Reflexionar acerca de ellos es darse cuenta de la necesidad que el ser humano tiene de proyectarse hacia el futuro. La propia ilusión del futuro los motiva a buscar nuevos rumbos. Y la gran ventaja de estos nuevos rumbos es la posibilidad de reinventarse frente al presente.

Por todo lo dicho, llego a la conclusión de que la preparación para la jubilación es la clave esencial para una jubilación sana.

1.2. El docente jubilado y experimentado

“Estou sentindo uma clareza tão grande que me anula como pessoa atual e comum: é uma lucidez vazia, como explicar? Assim como um cálculo matemático perfeito do qual, no entanto, não se precise. Estou por assim dizer vendo claramente o vazio. E nem entendo aquilo que entendo: pois estou infinitamente maior do que eu mesma, e não me alcanço. Além do quê: que faço dessa lucidez?”
Clarice Lispector

¿Qué hacer, Clarice, de tu lucidez?, ¿qué hacer con nuestras experiencias en el momento de claridad?, ¿una lucidez profunda puede tener como consecuencia el vacío?, ¿existe tal sentimiento?, ¿una claridad profunda puede provocar oscuridad?, ¿por qué todo es tan contradictorio cuando se llega a la jubilación? ¿Libertad y prisión, sueños y falta de recursos, experiencias y falta de espacios para disfrutarlas, historias de vida y falta de oyentes para escucharlas, disposición de la mente y cansancio en el cuerpo, edad psicológica joven y edad cronológica avanzada, tiempo y precipitación, sabiduría y prejuicio!

Durante muchos años necesitaron prepararse antes de entrar al aula. Preparación que, además, necesitó reflexiones, búsqueda de cómo hacer atractivo los temas a abordar en clase, ideas, preparación de materiales, lecturas, juegos, libros, miradas hacia el pasado para recordar las estrategias pedagógicas un día aprendidas... todas fueron herramientas usadas por el docente jubilado antes de empezar las clases. Además del tiempo vivido en las aulas, también les sirvió de experiencia el contacto cotidiano con los niños, los jóvenes, los padres, los directores y otros maestros.

El docente experimentado no cuenta sus años en la docencia por el tiempo vivido, porque treinta años de práctica sin reflexión pueden no significar mucho frente a diez años de clases experimentadas. Experimentar, como dice Dewey (1971), es digerir de forma plena nuestras acciones, es reflexionar sobre lo vivido, es encontrar significado en lo que

hacemos. Además, –tal como sostienen Contreras y Ferrer (2010) apoyados por las ideas de Gadamer (1981)– un hombre experimentado es alguien abierto a nuevas experiencias, alguien que tiene conciencia de que nunca se sabe lo suficiente y por eso busca constantemente disfrutar nuevos saberes. “De esta perspectiva, ni todo lo vivido puede considerarse experiencia, ni quien haya vivido mucho puede catalogarse como ‘experimentado’” (ALLIAUD, 2011, p. 73).

En este mismo sentido, entendemos aquí que el docente jubilado experimentado es quien, durante los años de enseñanza, buscó reflexionar sobre la relación profesor-alumno y profesor-escuela y que, con los resultados de tales reflexiones, ganó experiencias significativas y hoy, aunque lejos de las aulas, continúa abierto a nuevas experiencias. Es también aquel que, analizando a la distancia su trayectoria profesional, reconoce que podría haber hecho más. Sabe en qué cosas se equivocó, sabe que sus experiencias más tristes o más difíciles muchas veces le enseñaron más que las sonrisas. Tiene conciencia de que los momentos arduos implicaron más reflexión. Y es consciente también de que fueron los momentos felices los que le dieron significado a su ser docente.

La lucidez de los profesores jubilados experimentados identifica la necesidad de buscar algo nuevo para hacer, nuevos lugares que encontrar y nuevos contactos que les posibiliten resignificar lo vivido. Como cuentan con mayor disponibilidad de tiempo y reconocen el valor de sus experiencias, buscan espacios que les permitan abrir sus valijas para compartir su contenido.

Quizás por tener una gran variedad de historias de vida, los adultos mayores tienen más necesidad de contarlas. Felices son quienes tienen tiempo de escucharlos. La experiencia del otro estimula a quien la oye a pensar sobre su propia historia y sobre su propio ser-en-el-mundo. Quien logra esto, avanza un paso hacia la sabiduría. Desafortunadamente, estamos perdiendo estos saberes construidos a partir de la reflexión de la vivencia. Hay poca valorización del saber experiencial. Chau en el libro de Bosi (1994, p. 28) nos pregunta: “Por que decaiu a arte de contar história? [...] Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiencias. Porque matamos a sabedoria”.

Y así, vuelvo a preguntar ¿qué hacemos con los treinta y cinco años de trabajo de un docente jubilado experimentado?, ¿qué lugar ocupa o podría ocupar este saber dentro de nuestra sociedad?, un saber que no encontramos en las teorías de la educación, en los libros ni en los programas escolares. Son pocos los lugares que permiten la circulación del saber de la experiencia. El docente jubilado experimentado rara vez encuentra ese lugar dentro de las escuelas o las universidades. Por esa razón, acaba por buscar otros vínculos, otros saberes y otros placeres que, de cierta forma a ellos los beneficia porque les ofrece una posibilidad de renovación pero que, a nosotros como sociedad, nos significa la pérdida del saber de la experiencia que ellos construyeron.

El rescate de este saber, en cambio, sin duda nos traería más conocimiento y más sabiduría. Ya lo dicen Alliaud (2011), Suárez (2011) y Larrosa (2002) cuando afirman que hay un saber específico que se construye en la experiencia. El saber pedagógico es necesariamente experiencial, se construye a partir de la práctica reflexionada, a través del hacer y de los resultados del hacer; “en él no se pierde la unidad de la vida de cada sujeto ni la complejidad de cada situación” (CONTRERAS y FERRER, 2010, p.16). Es un saber subjetivo, particular, temporal, lleno de afecto y apego. Es un saber íntimo, que forma parte de cada ser en el mundo. Un saber inolvidable pero consciente, que puede ser repensado, cambiado y reformulado a partir de otra experiencia. Un saber que solamente puede ser transmisible si resulta significativo para el oyente, si lo hace repensar su propia historia. O sea, es reflexionar sobre lo que se escucha, volver a pensar en las experiencias pasadas o “la insatisfacción de nuestro anterior pensar” (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 21) que nos permiten producir el saber de la experiencia. Es decir, lo que nos hace más sabios no es la experiencia del otro, sino lo que hacemos o lo que nos permite reflexionar la experiencia ajena.

Josso explica que cuando “aprendo con lo que crea o creó la ‘experiencia’ para mí, de ahí extraigo ‘algo’, [...] cuya evocación puede permitirme un recomienzo, una reinterpretación y que sirve de referencia para mi acción o pensamiento” (JOSSO, 2004, p. 214, [la traducción es mía]⁸). Por lo tanto, lo que me hace más sabio es la reflexión

⁸ Texto original: “aprendo com o que cria ou criou ‘experiência’ para mim, daí extraio ‘alguma coisa’, [...] cuja evocação me pode permitir uma retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para minha ação ou pensamento”.

continua, la reformulación constante de las experiencias. Lo que sabía antes puede dejar de ser significativo frente a nuevas experiencias y lo que creía que era correcto, puede ser irrelevante frente a un nuevo acontecimiento.

La acumulación de experiencia profesional genera un saber-hacer; un saber concreto, mutable, experiencial, resultado de la reflexión sobre lo vivido. Esta constante reflexión sobre la vivencia produce un saber específico. Un saber sentido, inolvidable y enraizado en el cuerpo y la mente. Un saber que aparece frente a una ocasión, a una situación (CERTEAU, 1994), muchas veces de forma espontánea. Un saber que adquirimos a lo largo de los años casi sin darnos cuenta, pero que, frente a un estímulo, solo nos toma unos segundos ponerlo en práctica. Un saber que no podríamos identificar cuándo nació ni en qué momento se incorporó a nuestro cuerpo. Un saber que cuesta poner en palabras. Como decía Kant (*apud* CERTEAU, 1994, p. 145), un saber que se ubica entre el arte de hacer y la ciencia, y que se posiciona entre la técnica y la teoría; una condición a-lógica del pensamiento. A-lógica porque una vez incorporado, reflexionado y sentido, pasa a ser parte de nosotros y así, muchas veces, es puesto en práctica sin reflexión previa. Un saber que, ante determinados estímulos, puede surgir más rápido que el pensamiento.

Souza (2006) afirma que el saber de la experiencia se articula en una relación dialéctica entre el conocimiento y la vida humana. Lo define como un saber singular, subjetivo, personal, finito y particular al individuo o al colectivo en sus acontecimientos, ya que la transformación del acontecimiento en experiencia está relacionada con el sentido y al contexto vivido por cada sujeto.

Esta acumulación de saberes experienciales es capaz de generar un saber pedagógico, reflexionado, cuestionado, escrito, compartido, reescrito, concienciado e inscrito dentro de nuestra sociedad; un saber pedagógico que pone en palabras, teoriza, reflexiona y torna consciente el saber experiencial. Un saber pedagógico que resulta en sabiduría profesional, generando docentes jubilados sabios y experimentados, docentes conscientes de que los tiempos cambiaron, que la relación profesor-escuela-alumno es cambiante; son docentes que caminan con el tiempo y acompañan progresos; docentes que miran hacia adelante porque sus trayectorias no concluyeron en el pasado sino que son el resultado de reflexionar en el presente sobre sus experiencias pasadas. Tener conciencia de

esta mutación es esencial para alcanzar la sabiduría. En palabras de Cavalcante (2006, p. 2), “a sabedoria dos mais velhos não é fruto de conteúdo acumulado, mas de uma longa experiência da vida”.

La apertura hacia lo nuevo, como dicen Contreras y Ferrer (2010), hacia el nuevo pensamiento y para nuevas reflexiones, son las llaves necesarias para producir saber a partir de la experiencia. Por esta razón, la vejez como simple acumulación de años no trae sabiduría ni saber experiencial. Sin apertura hacia lo nuevo, sin miradas hacia el pasado, sin reflexiones sobre las vivencias y sin necesidad de reformular lo que fue aprendido, la sabiduría no se presenta en la vida.

La sabiduría no llega con la edad, ni con simple paso del tiempo. Llega por lo que hacemos con los años vividos. Llega con el arte de pensar la propia vida, por el análisis de nuestros actos, de la relación yo-mundo, yo-otro y –en el caso de los docentes–, yo-mundo educativo. La sabiduría no viene sola, no es regalo del tiempo vivido. La sabiduría debe ser buscada. El tiempo nos brinda la posibilidad de encontrarla. El tiempo, a partir de los acontecimientos, nos permite pensar sobre lo que nos pasa, lo que vimos, lo que hablamos o escuchamos. Reflexionar genera experiencias. Repensar genera sabiduría. Por esta razón, sabiduría y vejez muchas veces están relacionadas.

Os que assim agem consideram-se muitos felizes. Não se apegam às memórias do que já passou; sentem-se no sábio direito de esquecer. E, também, não se preocupam com o futuro, pois uma vida plenamente e longamente vivida não precisa de planos, ela já é vida no momento presente. Estes idosos vivem o que na meditação denominamos de “mindfulness”, uma mente plenamente presente ao momento atual, tranquila e livre de corrente de preocupações ou pensamentos. Estes são considerados os sábios e não mais se deixam afligir por pensamentos ou emoções destrutivas. Como vivedores plenos, também aprenderam com os cantores, a oração do tempo, o Senhor de todos os destinos (CAVALCANTE, 2006, p. 2).

En este punto, también resulta útil recordar a Armstrong (2011) quien afirma que vejez y experiencia pueden estar asociadas ya que los adultos mayores vivieron más tiempo,

reflexionaron más y observaron más. Este autor, tal como señalamos antes con Beauvoir, da ejemplos de culturas y épocas en que la sociedad respetaba y valoraba el saber generado a partir del tiempo vivido. Pero, además, Armstrong resalta el hecho de que en la actualidad estos saberes se pierden, ya no son rescatados.

Ellos (los adultos mayores) tienen una visión más larga de la historia, un alcance más amplio sobre los eventos actuales y tienen, más que cualquier otra persona, la memoria de una cultura, sus costumbres, valores, tesoros y sus infortunios. No hay cómo replicar ese tipo de conocimiento en una edad anterior. No se puede fabricar experiencia de la nada, es necesario darse tiempo, y los adultos mayores tuvieron ese tiempo. Esa es una de las razones por las cuales las culturas tradicionales y sus héroes místicos muchas veces consultaban a los más viejos en busca de una orientación sobre cuestiones importantes: es por eso, por ejemplo, que Agamenón recurrió al viejo Néstor en busca de consejos sobre cómo vencer la guerra de Troya, o porqué Odiseo siguió el consejo del eterno profeta Tirésias para volver a Ítaca (ARMSTRONG, 2011, p. 236, [la traducción es mía]⁹).

En mi tesis de maestría investigué la sabiduría de alumnos mayores de 60 años. En ella hice un análisis de la definición de seres sabios y llegué a conclusión (después de un año observando y participando en un grupo de adultos mayores que volvieron a la escuela) que seres sabios no son seres excepcionales, dignos solamente de aciertos; seres perfectos en acciones y pensamientos. Durante esa investigación fortalecí la idea de que sabios son aquellos que experimentan, aprenden y actúan de acuerdo con su conciencia. Sabios son aquellos que buscan vivir el *Kairos* –tiempo poético– y desmitifican el *Chronos* –tiempo cronológico–. Son aquellos que procuran vivir más plenamente e intentan contemplar la belleza de la vida. Son los que miran hacia adelante, los que transforman los problemas en soluciones, los que saben reírse de sus propios errores y llorar con sus victorias. Descubrí

⁹ Texto original: “Eles (os de terceira idade) têm uma visão mais longa da história e um alcance mais amplo sobre os eventos atuais e detêm a memória de uma cultura, seus costumes, seus valores, seus tesouros e seus infortúnios mais do que qualquer outra pessoa. Não há como replicar esse tipo de conhecimento em uma idade anterior. Não se pode fabricar experiência do nada, é preciso dar tempo, e as pessoas da idade adulta avançada tiveram esse tempo. Essa é uma das razões pelas quais as culturas tradicionais e seus heróis místicos tantas vezes consultam os muito velhos em busca de uma orientação em questões importantes: é por isso, por exemplo, que Agamenon recorreu ao velho Nestor em busca de conselhos sobre como vencer a guerra de Troia, ou porque o Odisseu seguiu o conselho do eterno profeta Tirésias para voltar a Ítaca”.

que la sabiduría es la concientiz-acción de que tenemos una valija de experiencia de vida. El placer viene de cómo saber usarla.

Para hablar de experiencia y sabiduría, entonces, resulta necesario también hacer referencia al tiempo. Tal como lo hacían los griegos, considero que existen dos tipos de tiempo: *Chronos* y *Kairos*. El primero, es el tiempo medido, contado, calculado, el tiempo que pesa en el cuerpo y en la mente. El tiempo representado por las edades. Tiempo que trae prejuicios, que determina el fin de la carrera profesional, que se escapa, que se termina. Este es el tiempo que el sabio olvidó. Él no piensa en el *Chronos*, a veces ni siquiera se da cuenta de que existe. Se olvida de la edad que tiene, se siente tan bien que ya no piensa en su edad. A veces se da cuenta de que este tiempo existe, ya que su cuerpo viejo a veces no acompaña la mente joven. La mayoría de las veces el sabio experiencia el *Kairos*, tiempo poético, tiempo que pasa de forma plena y liviana. Tiempo que le permite saborear sus reflexiones. *Kairos* es el tiempo que le permite contemplar la vida, saborear la experiencia estética y olvidar del reloj. Tiempo que permite experimentar el momento, profundizar pensamientos, conocimientos e informaciones.

Es *Kairos*, la Oportunidad, el momento que marca un viraje decisivo en la vida del hombre o de la humanidad [...] El nombre romano de *Kronos*, Saturno, fue atribuido al planeta más lejano, al más lento; se lo considera frío y seco; está asociado a indigencia, la senilidad, la muerte” (BEAUVOIR, 1970, pp.165-168).

Resta, quanto tempo? Não sei. O relógio da vida não tem ponteiros. Só se ouve o tique-taque [...] Só posso dizer: Carpe Diem- colha o dia como um morango vermelho que cresce à beira do abismo. É o que eu tento fazer [...] acho que a vida humana não se mede nem por batidas cardíacas nem por ondas cerebrais. Somos humanos, permanecemos humanos enquanto estiver acesa em nós a chama da esperança da alegria. Desfeita a esperança da alegria, a vida perde o sentido (ALVES, 2010, p. 33).

Por esta razón, el sabio experiencia el *Kairos*, el tiempo cualitativo. Quien no es sabio se preocupa con el *Chronos* que avanza y que lleva a la muerte. El cristianismo definía al *Kairos* como el tiempo de Dios, y al *Chronos* como el tiempo de los hombres, un

tiempo que pasa, que causa estrés, que acumula información. Mientras tanto, conforme a la mitología griega, el *Kairos* refiere a un tiempo indeterminado o a la experiencia que queda de un momento específico.

Parece contradictorio que la imagen del anciano esté asociada a la figura del *Chronos*. Es probable que esta asociación se deba a que el anciano tiene más tiempo vivido, carga más años o está cerca de la muerte. *Kairos*, a su vez, está asociado a la imagen del joven, que no se preocupa por el reloj, por los almanaques ni por el tiempo cronológico, porque está lejos del fin de la vida. La mitología griega sostiene que todo tiene su *Chronos* determinado y que hay un *Kairos* para todos los propósitos de la vida. Hoy vemos jóvenes y adultos pendientes del tiempo cronometrado, hoy la frase de moda es que el tiempo es oro, hoy son las comidas *fast food* las que nos alimentan, por lo tanto empezamos a pensar que cuánto más rápido hacemos, pensamos y actuamos, mejor es el resultado.

El jubilado a veces se pregunta qué día de la semana es. Esto es porque el tiempo libre y productivo (para los sabios) les da tranquilidad de raciocinio, les brinda el poder de aprovechar el tiempo de forma plena y de ver el mundo desde otro ángulo. Experiencia y *Kairos* están entrelazados, uno no existe sin el otro. La reflexión necesita plenitud, el *Chronos* no nos permite estar plenos. La vivencia, sí. Ella está relacionada con el *Chronos*.

El *Chronos* puede estar asociado al anciano y a la muerte, pero el sabio no lo busca, no lo vive, no lo experimenta. El sabio sabe que su tiempo es ahora, que su vida está enfocada en el presente. Sabe que el tiempo presente es lo que le importa y por esa razón valora el poco *Chronos* que le resta. Hace todo con más plenitud, tiene más *Kairos* para poder escuchar, para poder contar, para poder reflexionar. El *Chronos* en el siglo XXI, ya no puede estar asociado a la figura de un anciano. El nuevo anciano, el adulto mayor de hoy, busca oportunidades. El docente jubilado experimentado no usa su tiempo en cosas que no le dan placer. Él sabe que el sentido de la vida se encuentra durante el disfrute del *Kairos*. El *Chronos* existe para decir que la vida es corta y que pasa rápido, pero el *Kairos* llega para decir que son las oportunidades las que le brindan experiencias significativas a la vida.

Thomas Armstrong (2011) nos cuenta que la escritora Joan M. Erikson, esposa de Erik Erikson dijo una vez: “Estoy profundamente conmovida porque estoy envejeciendo y me siento gastada, y de repente, enormes riquezas se presentan e iluminan todas las partes de mi cuerpo y buscan la belleza en todo” (p. 238, [la traducción es mía]¹⁰). Es decir, en la vejez existe el tiempo *Chronos* reflejado en el cuerpo y existe también el tiempo *Kairos* que permite contemplar la vida desde otra perspectiva. En pocas palabras, en la vejez hay tiempo para degustar la experiencia estética de vivir.

Como dicen Contreras y Ferrer (2010), otro aspecto de la sabiduría es la capacidad que tenemos de dejarnos sorprender por lo que nos pasa. Sorprenderse con los hechos de la vida puede ser una tarea difícil para quienes tienen muchos años. Sucede que a veces vivieron tanto que ya nada los afecta. Y si algo no los afecta o si casi nada les llama la atención, entonces probablemente no habrá lugar para la reflexión sobre sus experiencias pasadas. La capacidad de sorprenderse genera un saber sobre la experiencia porque hace ruido en nuestro ser, nos hace detenernos para pensar, reformularnos aquello que teníamos internalizado o “naturalizado”. Este movimiento nos transforma y nos hace sabios. Una razón más para afirmar que no todo adulto mayor es sabio. Ser sabio no es tener edad avanzada.

Alliaud (2011,) parece estar de acuerdo con Contreras y Ferrer (2010) sobre la definición de experiencia. La autora también cree que el hecho de sorprenderse con los acontecimientos de la vida trae experiencia. En sus palabras:

Las experiencias se tienen, surgen en el curso de una vida, sin previsión, plan, diagrama o control. Es el carácter imprevisto lo que suele sorprender al propio protagonista y lo que, seguramente, lo llevará a cambiar sus pensamientos, sus creencias y transformar el contenido de lo vivido en una experiencia que pretende transmitir, conservar, perpetuar o continuar en otros (ALLIAUD, 2011, p.75).

Tengo la convicción de que la vivencia se torna experiencia cuando el ser humano sale de su zona de comodidad y se enfrenta reflexivamente a sus experiencias pasadas. Ese

¹⁰ Texto original: “Estou profundamente comovida, porque estou envelhecendo e me sinto gasta, e, de repente, enormes riquezas se apresentam e iluminam todas as partes do meu corpo e buscam a beleza em tudo”.

movimiento genera cambios en la forma en que, hasta ahora, habían sido pensadas y entendidas las propias experiencias. Muy probablemente, hasta se llegue a la pregunta “¿por qué nunca había pensado esto?”. Estos son los movimientos necesarios para que una vivencia se torne experiencia. Movimientos que, muchas veces, provocan sensaciones poco placenteras. Es un momento de sufrimiento –como se sufre cuando uno se encuentra frente al desconocimiento, a la duda, a la ignorancia, a la indecisión, al pasado–. Momento de pensamiento profundo e íntimo, experimentado individualmente. Es un mirarse al espejo y verse yendo al pasado a buscar respuestas para el presente. Es verse, de cierta forma, cambiando la imagen que se refleja en el espejo. Es un período de muerte ya que se muere una parte del ser que éramos para que nazca otro: ¡un nuevo ser experimentado!

De acuerdo con Larrosa (2002), hay distintos prerequisites para lograr que la vivencia se torne experiencia. Entre ellos, está presente siempre el pensamiento profundo, la reflexión sobre nuestras actitudes y nuestra plenitud frente a nuevos acontecimientos:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción [...]: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (LARROSA *apud* CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 36).

Durante la charla que en abril de 2013 dio el profesor canadiense Darcy Martin en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, escuché una expresión que me llamó la atención: “conflicto productivo”. Creo que este concepto define perfectamente el momento en que la vivencia se transforma en experiencia. Un conflicto, una situación de intereses o pensamientos contrapuestos que entran en confrontación, generan problemas y reflexiones con el objetivo de lograr el nacimiento de ideas. Es decir que, para que haya un conflicto es necesario que exista un desacuerdo que no haya sabido resolverse. El desacuerdo no necesariamente exige la presencia del otro. Puede suceder de forma individual, personal, en tanto una persona puede no estar de acuerdo con sus propios pensamientos o actitudes. Este

proceso causa dolor y muchas veces es visto como algo negativo. Pero Martin (2013), a esta noción de “conflicto” le agrega la palabra “productivo”, algo que produce, que es positivo, que pasa por un proceso problemático y llega a una solución; como algo que llega a un acuerdo, un entendimiento de la situación general, equilibrando los intereses y los pensamientos, llegando a un denominador común con el objetivo de alcanzar el consenso. O sea, ¡una experiencia!, un reflexionar sobre algo, un conflicto productivo, una transformación del ser.

La vivencia puede tornarse experiencia independientemente de la edad, del género, de la clase social y del tiempo de reflexión sobre la vivencia. Pueden pasar minutos, días, meses o años para que haya una transformación del ser. Puede ser un joven o un viejo, una mujer o un hombre, un pobre o un rico. Todos experimentamos en la vida. Algunos más que otros, porque se permiten pasar por el proceso de duelo. Muchos solamente viven. La transformación en experiencia tampoco depende de que la vivencia haya sido alegre, feliz o triste. En todos los casos hay duelo, hay distanciamiento, hay pensamiento, hay reflexión, hay una confrontación entre yo-pasado, yo-presente, yo-futuro. La gran diferencia es que en los momentos felices se vive más de lo que se piensa. Pero en ellos, la reflexión también causa transformaciones. El saber

[...] es lo que va quedando en el devenir de nuestras vidas, lo que se va conformando en nosotros como comprensión, disposición o habilidad. Saber apela a un sentido interior, íntimo, no siempre expresable verbalmente [...] sabemos y no siempre sabemos cómo hemos sabido; sabemos cosas que ni siempre sabemos decir [...] (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 52).

La jubilación puede ser vista como experiencia, un momento para resignificar la propia vida, una búsqueda de qué hacer con el tiempo de ociosidad. Un momento de conflicto productivo, como afirmaba Martin en su charla. Un repensar la vivencia de la jubilación –un tanto dolorosa y negativa para aquellos que no se prepararon para tal momento– que puede proporcionar la obtención de experiencia significativa para llegar a una conclusión acerca de qué hacer con la vida a partir de ahí. ¡Un conflicto productivo! La propia experiencia de haber estado tantos años frente a la clase les permite buscar un nuevo

camino, salir de casa, compartir lo que vivieron y sorprenderse con lo nuevo. Ocuparse o estar en actividad en ese momento de la vida suele ser el resultado de repensar las propias experiencias. Generalmente el docente jubilado experimentado no es alguien que se queda en casa.

La disposición de la experiencia requiere una preparación al acontecimiento y una recepción del mismo. Supone un abrirse a lo que sucede, un aceptar lo inesperado. Y en algún momento nos pide preguntarnos por lo que ha pasado, y por lo que eso que ha pasado ha hecho en nosotros (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 29).

A partir de ahí surge una nueva posibilidad de observar el mundo. Lejos de sistemas, de burocracias y de horarios, y con la posibilidad de estar más en contacto con sus pensamientos y reflexiones, nace una nueva mirada, un ser que se sorprende no solamente con la vida sino también con el tiempo que se necesita para vivir la vida en su totalidad. El tiempo, tan necesario para las reflexiones más profundas, comienza a existir. Un tiempo que puede destruir o construir. Sin embargo, el docente jubilado y experimentado levanta la cabeza, se mira en el espejo y decide que todavía hay mucho que vivir y experimentar.

Siguiendo a Armstrong (2011) reflexioné sobre la existencia y el poder del saber de la experiencia en la vejez. Por haber vivido, visto y conocido muchas décadas, los adultos mayores suelen tener una visión más global y compleja que las personas más jóvenes.

[Ellos] tiene acceso histórico no solamente a una era sino a una sucesión de ellas y a los eventos y tendencias que los acompañaron, lo que les da una visión general del escenario [...] Al acercarse al fin de la existencia, los adultos mayores tiene una visión sin igual del horizonte de la vida al observar los misterios de la muerte. La vejez trae consigo el acceso a un espectro más amplio del ser, al inconsciente colectivo de la psique, a los dominios transparentes de la existencia humana (ARMSTRONG, 2011, pp. 236-238, [la traducción es mía]¹¹).

¹¹ Texto original: “[Eles] têm acesso histórico não apenas a uma era, mas a uma sucessão delas e aos eventos e tendências que as acompanharam, o que lhes dá uma visão do quadro geral [...] Ao se aproximar do fim da existência, as pessoas na idade adulta avançada têm uma visão sem igual do horizonte da vida ao perscrutar os mistérios do além. A velhice traz consigo acesso a um espectro mais amplo do ser; ao inconsciente coletivo da psique; aos domínios transparentes da existência humana”.

Por su parte, Dewey (1995) sostiene que la experiencia conlleva un lado pasivo y otro activo. El lado pasivo de una experiencia significa padecer o sufrir algo. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre él, hacemos algo con él, después sufrimos o padecemos las consecuencias. La transformación del ser a través de pensamientos y reflexiones es un proceso doloroso, de sufrimiento, de reconocimiento de nuestras ignorancias, de nuestras impotencias, de nuestros errores y de nuestras incapacidades. El lado activo de la experiencia es el descubrimiento de qué hacer con algo que desconocemos, que es nuevo. Ese lado activo implica también saber actuar con los resultados de esta pasividad. Es llegar a un punto y decir “estoy vivo, soy un ser experimentado, necesito encontrar nuevos espacios. ¿Qué espacio busco para vivir la otra mitad de mi vida?, ¿qué me gustaría hacer?, ¿cómo puedo ser útil dentro de una sociedad?”. Este lado activo de la experiencia viene como una voz interior que estimula al ser humano a hacer de la ausencia de trabajo una experiencia significativa.

La persona a la que llamamos experimentada no es sólo alguien que se ha hecho el que es a través de experiencias, sino también alguien que está abierto a nuevas experiencias [...] no consiste en ser alguien que lo sabe ya todo, y que de todo más que nadie. Por el contrario, el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas. La dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma (GADAMER *apud* CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 29).

El ser experimentado tiene conciencia de que no es dueño del tiempo, que no controla lo que ya pasó, ni lo que va a pasar. Tiene conciencia de sus limitaciones, de todo lo que es real y concreto. Su experiencia le muestra la inestabilidad de todo plan. Pero conocer ese hecho no le provoca miedo, porque es en esta inestabilidad de los planes que él reconoce la posibilidad de nuevos objetivos y saberes; es ella la que le da esperanza de recomenzar, de re-actuar, de ser un ser en el mundo. Tener una experiencia es como cambiar la propia piel, es como obtener lentes nuevas, es ver el mundo desde otro ángulo.

“Casi toda persona que pasa por una transición debe tener la experiencia de perder la piel vieja” (CAMPBELL, 2003, p. 90, [la traducción es mía]¹²).

“Os sábios sabem o oposto: existe uma progressiva cegueira das coisas à medida que o seu conhecimento cresce” (ALVES, 2011, p. 184). La ceguera puede ser definida como ignorancia, como la sensación que nada se sabe, o que no se sabía lo suficiente. Un conflicto interno capaz de generar otros saberes.

Con ello queremos referirnos a una manera especial de mirar a los sucesos o a los fenómenos educativos, en cuanto que vividos, en cuanto que subjetivamente vividos, en cuanto que afectan de una manera singular: vivencias que se tiene y que te afectan, que no pasan de largo, sino que te dejan su impronta y te hacen consciente de ella; vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive (algo nuevo para ti), que no son por tanto una repetición anodina de cosas que no dejan huella, sino que necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, y necesitan un nuevo lenguaje, un nuevo saber para hacerlas presentes en el presente, para que puedan significarnos algo (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 24).

Rubem Alves (2011) reflexionando sobre su vida se encuentra distinto a como era de joven. Distintas formas de pensar, de ver la vida dentro de un mismo yo. Es esa la sensación de un hombre sabio. Él tiene conciencia de que la vida cambia, que los pensamientos acompañan los acontecimientos y que las reflexiones generan sabiduría, pero todos los cambios forman parte de un mismo hombre. En sus propias palabras:

É fácil de entender. Tenho 77 anos. Através desse tempo passei transformações constantes, no corpo, nas ideias, nos sentimentos. Em relação ao que eu era quando eu tinha 18 anos, sou um estranho absoluto, totalmente diferente. E, no entanto, sou o mesmo. Aos 18 anos eu dizia: “Eu”. Agora, aos 77 anos, digo também “Eu”. Uma simples palavra mostra a minha mesmice (ALVES, 2011, p. 149).

¹² Texto original: “Quase toda pessoa que passa por transição deve ter a experiência de perder a pele velha”.

El sabio cuenta con sus experiencias pasadas que surgen como apoyo a nuevos pensamientos. Son estas experiencias las que les dan base a la nueva apertura. Son ellas las que causan la sensación de no ser ya la misma persona, de ser una persona extraña a uno mismo. Son ellas las que fueron construidas con el pasar del tiempo, formadas a través de vivencias individuales o grupales, en familia, en la escuela o en la profesión. Son experiencias regaladas por el tiempo *Chronos* y el tiempo *Kairos*, provenientes de los hechos de la vida, de cada lágrima o sonrisa que se dieron a lo largo de los años, de las reflexiones que se hicieron en cada decisión tomada. En el lado profesional es lo que resta al retirarse del trabajo, es lo que queda en la memoria y lo que provoca emoción y estimula a seguir viviendo. Experiencia es lo que nos forma, lo que hace que pensemos o actuemos de determinada manera. Es decir, es nuestra carta de presentación.

El saber de la experiencia es paradójico, en el sentido de que conforme hemos vivido más experiencias, disponemos de más sabiduría que nos ayuda y guía en nuestro hacer educativo, pero por otro lado, lo que caracteriza a la experiencia y a su saber es precisamente su apertura a lo nuevo, a lo inesperado, el reconocimiento de que no podemos confiar en el saber acumulado. Así pues, la experiencia nos permite disponer de un saber, a la vez que siempre está a la espera de lo inesperado, de lo no sabido y recibe cada acontecimiento como un no saber, como algo que hay que volver a significar. En cada situación tenemos que recuperar, recrear, su sentido pedagógico (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 49).

Contreras y Ferrer (2010) afirman que la experiencia es como el pozo que lo vivido ha dejado en nosotros, como un modo de mirar, de estar, de interpretar, de actuar. Lo significativo está en la memoria de los docentes jubilados, formado por todo lo que los tocó, los sorprendió, los hizo pensar, y en todas las cosas que los hicieron transformarse en un nuevo ser. “Tornamo-nos aquilo que contemplamos”, dice Fenichel (*apud* ALVES, 2011, p. 40).

En la memoria están los momentos sencillos –una mirada, una palabra, un diálogo– que son guardados debido a sus significancias “o porque nos impregna y nos afecta de tal manera que nos modifica, pudiendo hablar de un antes y un después” (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 34). Hay, como explican los autores, un antes y un después de nuevos

pensamientos. Volver a pensar y llegar a nuevas conclusiones nos hacen personas distintas, nos permite ser mejores y más sabios. Como señala Caeiro (*apud* ALVES, 2011, p. 149), “pensar é estar doente dos olhos”. Otro tanto había dicho Fernando Pessoa en uno de sus poemas: “Em tudo quanto olhei fiquei em parte. Com tudo quanto vi, se passa, passo. Nem distingue a memória do que vi do que fui” (PESSOA, 2001, p. 282).

“O ato de ver exige distância. O objeto visto é o objeto que não se tem”, señala Rubem Alves (2011, p. 57). La jubilación permite distanciarse del objeto de trabajo. El silencio permite pensar de forma más plena. Este repensar las experiencias puede causar lo que Rubem Alves llama “desaprendizaje de los saberes”, un sentimiento de que nada se sabe, una paradoja de la sabiduría, la propia ignorancia. Para el autor, la vejez es como llegar al lugar de donde partimos y empezar a conocerlo de nuevo como si fuese la primera vez. Como señalan Contreras y Ferrer (2010), necesitamos desaprender para aprender. Esa es la herramienta fundamental para encontrar la sabiduría.

Cuando se está abierto a nuevos aprendizajes, se reformulan saberes ya construidos a lo largo de toda una vida. Esto puede generar la sensación de ignorancia, cuando en realidad estamos a pasos de encontrar el saber. El distanciamiento del objeto de trabajo proporciona experiencias formativas. Reflexionar plenamente sobre los acontecimientos de la vida nos acerca como seres humanos a la sabiduría.

O francês tem uma palavra para sabedoria. É *sagesse*, palavra familiar, conhecida por todos. Barthes poderia tê-la usado. Não o fez. Ao invés de *sagesse* usou *sapientia*, latim. Barthes usou o latim para provocar queda. *Sagesse*, sabedoria, todo mundo pensa saber o que é. Mas na “*encruzilhada da etimologia*”, ele encontra *sapientia*, que quer dizer conhecimento saboroso. *Sapere*, em latim, tem o duplo sentido de “saber” e “ter sabor” (ALVES, 2011, pp. 58-59).

Lo que Rubem Alves relata es que en la jubilación (o en la vejez) las experiencias son apreciadas de otra manera, son vistas con otro color. Al pensar en las historias de vida o en las historias profesionales –si es que podemos separarlas– hay un sabor especial. Un sabor de plenitud, de distanciamiento, un sabor a ignorancia que ayuda a buscar nuevos saberes. Surgen preguntas como ¿para qué?, ¿por qué?, ¿con que sentido? La

resignificación de la vida tiene un sabor más intenso si es saboreado por una persona experimentada. La humildad de saber que los años de vida no regalan la verdad absoluta, permite aprender cosas nuevas. La memoria es siempre el punto de partida. La transformación es siempre resultado de esta búsqueda.

El primer momento de transformación de una vivencia en una experiencia se inicia cuando prestamos atención a lo que pasa en nosotros y/o en la situación en que estamos involucrados por nuestra simple presencia [...] Este primer momento de toma de conciencia encaja casi inmediatamente, excepto en los estados de shock, con una actividad mental de tipo intelectual que intenta rotular la percepción y que, al hacerlo, busca también dar sentido a lo que ya pasó (JOSSO, 2004, p. 73, [la traducción es mía]¹³).

En la memoria profesional de un jubilado no se encuentran todos los momentos vividos desde el primer día de clase sino las experiencias formativas, las que quedan en nosotros, que se presentan a través del cuerpo y del alma, que son parte de nuestra identidad, que nos orientan al recorrer los caminos de la vida, dándonos conciencia de nuestro saberes, del saber-hacer, de nuestros conocimientos. Josso (2004) relata que

[...] el recuerdo-referencia puede ser calificado como experiencia formadora porque lo que fue aprendido (el saber-hacer y el conocimiento) sirve, de ahí en adelante, ya sea como referencia a numerosísimas situaciones de género, ya sea al acontecimiento existencial único y decisivo en la guía simbólica de una vida. Son las experiencias que podremos utilizar como ilustración en una historia para describir una transformación, un estado de cosas, un complejo afectivo, una idea, como también una situación, un acontecimiento, una actividad o un encuentro. Y esa historia me presenta al otro en formas socio-culturales, en representaciones, conocimientos y valorizaciones que son distintas formas

¹³ Texto original: “O primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação que estamos implicados, pela nossa simples presença [...] Este primeiro momento de tomada de consciência encaixa-se quase imediatamente, salvo nos estados de choque, numa atividade mental de tipo intelectual que tenta rotular a percepção e que, ao fazê-lo, procura também dar sentido ao que passou”.

de hablar de mí, de mi identidad y de mi subjetividad (p. 40, [la traducción es mía]¹⁴).

Para los docentes jubilados, lo que queda en sus valijas son experiencias formadoras construidas a lo largo de su trayectoria dentro de las escuelas o ambientes educativos. Los educadores son beneficiados porque actúan en una profesión altamente reflexiva, donde se trabaja con saberes y conocimientos, donde en todo momento hay vínculos e intercambio de pensamientos. No es una profesión automática, abstracta, sin vínculos y sin relación. Es una profesión puramente experiencial, vivida y sentida con y por todo el cuerpo y el ser. Como ya decía Suárez (2007) –citando a Rockwell (1984, 1991 y 1995) y a Jackson (1991)– la vida escolar no tiene ni cobra sentido si no es experimentada. La convivencia, permanentemente negociada, de personas de diferentes edades, sexos, culturas y poderes, les da una tonalidad muy particular que, incluso a simple vista, las diferencias de otros espacios sociales.

Por lo tanto, llego a la conclusión de que una vivencia se torna experiencia a través de un pensamiento profundo y pleno de nuestras acciones. Gadamer (*apud* CONTRERAS y FERRER, 2010), así como Martin (2013), señalan que el sufrimiento o el conflicto viene por una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos, una negatividad productiva que da lugar a un nuevo saber. Conflicto productivo (MARTIN, 2013), negatividad productiva (GADAMER, 1981), cambio de piel (CAMPBELL, 2003), lado pasivo de la experiencia (DEWEY, 1995), ceguera (ALVES, 2011), experiencia formadora (JOSSO, 2004) son formas de explicar el proceso de transformación de una vivencia en experiencia. Sin embargo, sea cuál sea el nombre que se le dé, lo esencial para definir una experiencia es la concientización, la reflexión y el pensamiento profundo. Son éstas las herramientas clave para la adquisición de la experiencia formativa.

¹⁴ Texto original: “(...) recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações de gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade”.

Así, lo que hacemos con la reflexión de las vivencias también es una herramienta importante para llegar a la sabiduría. Reflexionar sin poner luego en práctica las conclusiones a las que se llega, o actuar de forma contraria a los pensamientos, no sería una actitud sabia. La comunicación, la expresión, el contar, el repensar, la concientiz-acción, la escritura, el inscribir/documentar la experiencia son parte del proceso de la sabiduría. Poder transmitir lo que fue pensado y sentido, y actuar de acuerdo con lo que la experiencia dejó como enseñanza es una forma de demostrar los aprendizajes significativos. Transmitir nuestra experiencia es, de cierta forma, repensarla, revivirla, resentirla. Por esta razón, nuestras actitudes y expresiones son espejos de nuestra identidad, que a su vez reflejan nuestras experiencias.

Diversos autores han considerado que solo es posible hablar de experiencia en la medida en que esta deja de ser muda y oscura y se convierte en expresión. Desde esta perspectiva, se hacen, se tienen vivencias pero estas llegan a ser experiencias solo si se relatan, si se cuentan a otros. Es por medio del lenguaje que las vivencias mutan en experiencias y en ese acto de contar, de narrar, aparece la marca del narrador (ALLIAUD, 2011, p. 81).

En un mundo que no nos permite tener tiempo, reflexionar parece ser una actitud equivocada. En todo momento nos enseñan que tenemos que actuar de forma precisa y rápida. En un mundo donde el tiempo vale oro, es cada vez más difícil transformar vivencias en experiencias. Un mundo donde la información llega constantemente a través de celulares, mensajes instantáneos y/o Internet, no hay, sin embargo, tiempo suficiente para reflexionar sobre eso que nos llega. Tenemos un mundo más informatizado y vivenciado con más conocimiento pero que, al mismo tiempo, es menos reflexionado, menos experienciado y con menos saber. Perdemos el “saber con sabor” (un saber degustado), como defiende Rubem Alves (2011). Perdemos la oportunidad de experimentar y transformar la experiencia en saber. Dice Larrosa (2002) en su artículo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* que nuestro mundo, infelizmente, nos regala vivencias en lugar de experiencias.

[La] experiencia es lo que nos pasa, no lo que ocurre o lo que nos toca. Cada día pasan muchas cosas, pero, al mismo tiempo, casi nada nos

ocurre [...] después de la información, viene la opinión. Sin embargo, la obsesión por la opinión también anula nuestras posibilidades de experiencia, también hace que nada nos acontezca (LARROSA, 2002, p.21, [la traducción es mía]¹⁵).

Onde está a vida que perdemos no viver? Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que perdemos na informação? (T.S ELIOT *apud* ALVES, 2011, p. 71).

El saber no tiene la misma definición que el conocimiento. El conocimiento está conectado a la intelectualidad, a las informaciones, a los aprendizajes formales. El saber está asociado a la sabiduría, a los aprendizajes informales provenientes de la vida, a la reflexión, a las experiencias, a la conciencia sobre qué hacer con el conocimiento. El saber es más profundo, va más allá de la superficialidad.

El conocimiento tiene un diferente origen y sigue su formación un diferente proceso. Tiene un carácter más puramente intelectual y por ello adquirido. La diferencia más honda que al saber y al conocimiento separa es el método, la existencia misma del método. Y decir método es decir vía de acceso y de transmisión [...] Si el conocer no llega a constituir una experiencia, habrá conocimiento almacenado, pero no saber; no hay autentico saber si el conocer no constituye una experiencia, algo que nos transforma (CONTRERAS y FERRER, 2010, pp. 51-54).

Quizás el docente jubilado tuvo la posibilidad de experimentar un mundo diferente cuando aún trabajaba. Era un mundo donde la información debía ser buscada activamente porque no llegaba por sí sola. Y el proceso de búsqueda ya era en sí mismo un proceso de reflexión. ¿Qué voy a encontrar?, ¿por qué necesito saberlo? Por lo tanto, ¿será que estamos permitiendo en nuestro mundo palabras como saber, experiencia, aprendizaje significativo, reflexión?, ¿será fácil sorprenderse en la vida (o con la vida) dentro de un mundo tan informatizado?, ¿cuáles son las cosas que nos sorprenden hoy?, ¿estamos como educadores permitiendo que nuestros alumnos experimenten el saber?

¹⁵ Texto original: “[...] experiência é o que nos passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passaram muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”.

Parecen dialogar Larrosa (2002), Alves (2011) y Dewey (1976), cuando este último habla del aprendizaje significativo como un tipo de aprendizaje que permanece en nuestras valijas de experiencias. Los aprendizajes significativos –los que nos permiten ser quien somos y que se fijan en la memoria– son, en verdad, el resultado de la reflexión sobre las vivencias o las conclusiones de las preguntas hechas por el individuo que pasa por el proceso de experimentar.

Estos aprendizajes deberían ser estimulados en las aulas, en casa, en el trabajo, en la vida. Semillas plantadas desde muy temprano pueden dar mejores frutos. Los niños que son estimulados a reflexionar sobre la información que les llega, serán en el futuro personas más experimentadas. Niños que buscan saber el porqué, cómo, dónde y cuándo, estimulados por los padres y/o profesores, buscan profundizar opiniones. Profesores que en clase estimulan el conflicto productivo, producen más sabiduría que conocimiento, más reflexiones que respuestas aprendidas de memoria.

Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver. Sábias são as pessoas que sabem viver. Tolo é aquele que, tendo defendido tese sobre barcos e mapas, não sonha com horizontes, não planeja viagens, não imagina portos. Anda sempre em terra firme por medo do naufrágio (ALVES, 2011, p. 70).

Rubem Alves señala que Nietzsche comparó la sabiduría con el arte de la degustación. Degustar es seleccionar, elegir, decir que no, recusar, aceptar. Un tipo de saber que no nos brinda nuestra sociedad, cada vez más acelerada, cada vez menos pensada y menos sentida. Sin gusto y por consiguiente, sin degustaciones, sin sabor, vamos acumulando informaciones y (quizás) conocimientos.

En su estudio realizado sobre la vejez, Beauvoir (1970) relata que en las islas Trobiand en la Polinesia y en ciertos lugares de Japón, los adultos se comían a los ancianos que llegaban a determinada edad. Así, asimilaban su sabiduría al mismo tiempo que evitaban convertirse en hechiceros y luego en adivinos demasiado poderosos. ¡Comer la sabiduría del otro! Parece extraño y a la vez gracioso. Incluso podríamos usar la expresión como una metáfora del modo en que las personas accedían a las experiencias de los

ancianos, rescatando sus saberes. ¡Qué lejos estamos del mundo oriental! Desafortunadamente, nuestro mundo busca comer la información del otro, no su sabiduría.

Sin tradición, la colectividad sería incapaz de ejercer sus actividades. Estas no exigen solamente técnicas que los adultos podrían reinventar; deben obedecer a prescripciones rituales que no están inscriptas en las cosas sino que son impuestas por el pasado y que sólo los ancianos conocen (BEAUVOIR, 1970, p. 98).

Los rituales se pierden, las tradiciones parecen anticuadas. En nuestro mundo contemporáneo la palabra tradición pesa. Preferimos ser anti-tradicionales, construir nuevas historias, mirar hacia adelante. Lo nuevo, la novedad, es más interesantes. Los “secretos” de los ancianos se mueren con ellos. Los años de trabajo en las escuelas se reducen al saludo de un alumno en la calle, tal como contó una docente jubilada que participó de los talleres realizados para esta tesis. Felices de las tribus y del mundo oriental que valoran el saber de los ancianos. “Los viejos son los que detentan su secreto y solo lo entregan con prudencia; se ha visto cómo entre los lelés los viejos se las arreglan para que la tribu los necesite: solo tardíamente transmiten su saber” (BEAUVOIR, 1970, p. 98).

La riqueza de la experiencia se refleja en el cerebro que envejece, el cual tiene abundantes redes neurales forjadas desde innumerables interacciones con la vida. Esas mentes antiguas [...] ven las verdades morales, estéticas y espirituales más profundas de la vida. Esa sabiduría es muy necesaria en una sociedad que valora bites de información e Internet de alta velocidad. En lugar de desconsiderar a nuestros adultos mayores para intentar encajarlos en inconvenientes estereotipos de decrepitud, tenemos que escuchar lo que tienen para decirnos. Quizás así podremos descubrir que su sabiduría nos hace ser un poco más lentos y pensar sobre lo que es realmente importante en la vida a largo plazo (ARMSTRONG, 2011, p. 243, [la traducción es mía]¹⁶).

¹⁶ Texto original: “A riqueza da experiência se reflète no cérebro que envelhece, o qual tem uma fartura de redes neurais forjadas a partir de inúmeras interações com a vida. Essas mentes antigas [...] enxergam as verdades morais, estéticas e espirituais mais profundas da vida. Essa sabedoria é muito necessária em uma sociedade que valoriza bites de informação e a internet de alta velocidade. Em vez de desconsiderar nossos idosos ao encaixá-los em estereótipos inconvenientes de decrepitude, temos que escutar o que eles têm a nos dizer. Talvez descubramos que sua sabedoria nos faz ser um pouco mais lentos e pensar sobre o que realmente é importante na vida no longo prazo”.

En muchas especies animales, principalmente entre aquellas más evolucionadas, los viejos y experimentados gozan de un gran prestigio por la información que han adquirido en el curso de su experiencia, y que deben transmitir a los otros. Cuánto más años de vida tienen, mejor es el puesto que ocupan en la sociedad. Campbell (2003) señala que Jung también hablaba de la importancia de que los ancianos transmitieran a los jóvenes sus secretos guardados. “En las tribus primitivas, observamos que los adultos mayores son, casi siempre, los guardianes de los misterios y las leyes, y es en ellos que la herencia cultural de la tribu se expresa” (p.92, [la traducción es mía]¹⁷). ¿Qué pasa con nuestra sociedad?, ¿no somos nosotros una especie evolucionada?

Bosi (1994) sostiene que la sociedad industrial es dañina para la vejez porque en ella todo el sentimiento de continuidad es destruido, en ella el padre sabe que su hijo no continuará su obra y que su nieto no llegará siquiera a saber lo que él hacía. La autora afirma tristemente que mañana destruirán todo lo que construimos hoy.

¿Qué mundo sabio estamos creando?, ¿cuál es la posibilidad o los estímulos que damos al docente jubilado para resignificar su vida, para sorprenderse con los hechos de la vida, para contar y repensar su propia historia, si después de que se jubila lo más habitual es que se quede en su casa?, ¿qué estamos haciendo como sociedad?, ¿qué espacio ofrecen para ellos las propias escuelas o universidades?, ¿qué espacio encontrará este saber de la experiencia?, ¿clases de baile, teatro, computación, o idiomas?, ¿y el saber pedagógico experiencial?, ¿qué acceso tenemos a este saber los docentes más jóvenes?, ¿cuánto perdemos del saber pedagógico?, ¿cómo aprovechar este saber en favor de la sociedad, de la educación y de la jubilación?

Contreras y Ferrer (2010) dicen que la experiencia “tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir” (p. 23). ¡Donde tu ser está implicado! ¿Dónde estará implicado el ser de un docente jubilado experimentado que piensa que todavía puede ser útil a la educación?, ¿dónde estará su capacidad de sorprenderse con el

¹⁷ Texto original: “Nas tribos primitivas, observamos que os anciões são, quase sempre, os guardiões dos mistérios e das leis, e é neles que a herança cultural da tribo é expressa”.

mundo?, ¿en casa?, ¿mirando televisión?, ¿con quién intercambiará experiencias educativas?

Armstrong (2011) se dice indignado con la pérdida del saber de la experiencia de los adultos mayores. Creo que el autor debe haberse hecho las mismas preguntas que me hago yo y, quizás, haya encontrado las mismas respuestas. Tal vez por esa razón ambos luchamos a través de nuestros estudios e investigaciones para que podamos abrir en nuestra sociedad un espacio de rescate del saber producido a lo largo de la vida, para pasar por todo el momento de transforma-acción cuando la vivencia se torna experiencia, para experimentar años y años traídos por el *Chronos* y reflexionar saboreando cada minuto proveniente del *Kairos*. La valija de sabiduría que ellos cargan debería tener algún valor dentro de nuestra sociedad, ¿o no?

Después de haber pasado la vida ganando experiencias, almacenando conocimientos y adquiriendo sabiduría, ellos miran desde arriba de sus riquezas interiores, conquistadas con mucho esfuerzo, para descubrir que nadie a su lado parece estar interesado en ellas. Y aún así, en esas personalidades maduras por el tiempo, reside un tesoro de valor incomparable: la mente histórica. Los adultos mayores tiene acceso directo e inmediato a la memoria de eventos ocurridos hace mucho tiempo, que los historiadores sofisticados solo consiguen imaginar en sus teorías, sus libros y sus charlas [...] ¡Qué maravilla saber que alguien de nuestra propia época tocó la historia de forma tan íntima! Muchos ancianos tuvieron experiencias [...] que representan importantes conexiones con la atmosfera de otros tiempos, inaccesible al resto de nosotros: experiencias pasadas de guerras, revoluciones, depresiones, agitaciones culturales y contacto con grandes individuos del pasado (ARMSTRONG, 2011, p. 235, [la traducción es mía]¹⁸).

¹⁸ Texto original: “Depois de ter passado a vida ganhando experiências, armazenando conhecimentos e adquirindo sabedoria, eles olham de cima de suas riquezas interiores, conquistadas a duras penas, para descobrir que ninguém ao seu redor parece estar nem aí. Ainda assim, nessas personalidades amadurecidas pelo tempo reside um tesouro de valor incomparável: a mente histórica. Os velhos têm acesso direto e imediato a memórias de eventos passados há muito, que os historiadores sofisticados só conseguem imaginar em suas teorias, seus livros e suas palestras [...] Que maravilha saber que alguém de nossa própria época tocou a história de forma tão íntima! Muitos de nossos idosos tiveram experiências [...] que representam importantes conexões com a atmosfera de outros tempos, inacessíveis ao restante de nós: experiências passadas de guerras, revoluções, depressões, agitações culturais e contato com grandes indivíduos do passado”.

Es así que nuestra sociedad va perdiendo la oportunidad de saborear nuestra historia. Las teorías de educación o las prácticas educativas son buscadas solamente en libros e investigaciones, una forma muy abstracta y común de generar conocimiento. Perdemos la oportunidad de escuchar al docente jubilado experimentado que tiene en su haber numerosas historias. Historias vividas y experimentadas en las aulas y en la vida en general. Son estas historias que los definen, que los orientan en la vida. Son su carta de presentación. Son parte de su identidad, de su manera de pensar y de ver el mundo. El cúmulo de historias hechas de experiencias formadoras le permite al docente jubilado tener acceso a su sabiduría de vida y a su sabiduría profesional.

La historia de ese sistema está contenida por entero en la historia de nuestra vida individual [...] Si nosotros somos, si todo individuo es la reapropiación singular del universo social y histórico que nos rodea, podremos conocer lo social desde la especificidad irreductible de una praxis individual (FERRARROTI, 2010, pp. 45-46, [la traducción es mía]¹⁹).

Es decir, sus historias resumen sus experiencias formativas y el cúmulo de estas experiencias los hace seres sabios. Escuchar esas historias es, de cierta forma, una manera de entender nuestra sociedad, el mundo y nuestro tiempo. Escucharlas nos permite entender mejor el mundo educativo, orientándonos en el camino a seguir y en lo que debemos hacer. Sin embargo, “la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan” (SUÁREZ, 2011, p. 103).

En este sentido, existe una extrema necesidad de tener acceso a las experiencias de los docentes jubilados y transformarlas en saberes explícitos, para que puedan ser recuperadas para la práctica, para que puedan volver al mundo educativo, para que ayuden a corregir nuestros equívocos, para que nos hagan reflexionar sobre nuestra práctica y para que exista el diálogo enriquecedor entre los que experimentaron y los que van a experimentar el mundo escolar. Como ha señalado Ferrarroti (2010), la historia personal no es nuestra, sino que pertenece a la sociedad; no es particular, sino universal. Esta afirmación me

¹⁹ Texto original: “A história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual [...] Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreductível de uma práxis individual”.

recuerda a Beatriz (una docente jubilada que participó de los talleres (auto) biográficos) cuando decía que sentía la necesidad de devolverle a la sociedad (y en su caso también a la escuela pública), todo lo que alguna vez había recibido de ella. Por esta razón ella aprovechó el ejercicio de escribir sobre sus experiencias como una forma de contribuir con la sociedad.

Ensinar é um ato de amor. Se as gerações mais velhas não transmitissem o seu conhecimento às gerações mais novas, nós ainda estaríamos na condição dos homens pré-históricos. Ensinar o processo pelo qual as gerações mais velhas transmitem às gerações mais novas, como herança, a caixa onde guardam seus mapas e ferramentas (ALVES, 2011, p. 182).

Dejo que Eduardo Galeano con su texto *Las ventanas sobre la memoria* nos cuente la historia de un alfarero que se jubila y regala su obra más linda al alfarero joven. Es una historia que nos permite apreciar el arte de compartir lo que uno vive como forma de contribución a nuestra sociedad. Una historia que refleja la mezcla de las experiencias y que, a través de las palabras, muestra la belleza de una obra de arte:

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla (GALEANO, 1993, p. 69).

¡“Los incorpora a su arcilla”! La experiencia del anciano mezclada con la experiencia y la vitalidad del joven: la construcción de una obra de arte. La experiencia del otro siendo usada en mi propia experiencia. Una mezcla de mí y del otro. Así tendríamos una sociedad que avanza y que no está siempre recomenzando. Estoy de acuerdo con Armstrong (2011) cuando dice que nuestra mente histórica, nuestras capacidades activas de narración de historias, nuestros guardianes culturales y nuestra visión espiritual o

transpersonal provenientes del envejecimiento humano se pierden cada vez más en nuestra generación. No las buscamos, no las valoramos. Esto me preocupa –así como a Ferrarroti (2010)– porque dejamos de conocer nuestro tiempo, nuestra era, nuestras costumbres, nuestras historias.

Me preocupo por las personas jubiladas que tengo cerca y por los que trabajaron conmigo durante los talleres porque veo su necesidad de transmitir mucho de lo vivido y no encuentran apertura para hacerlo. Se callan una vez más. Antes lo hicieron por el sistema ¿y ahora? ¡Nuevamente por el sistema! Ellos que están lejos de órdenes y de las burocracias de nuestra sociedad todavía son afectados por ese sistema. Y por ellos, me hago la misma pregunta que se hizo Armstrong:

Reflexionando sobre las formas en que la sabiduría de los más viejos fue marginada, tenemos que preguntarnos: ¿no sería nuestra cultura la que está deteriorándose más que nuestros adultos mayores? Y si ese fuera el caso, ¿qué grandes tesoros están perdiéndose porque ignoramos lo que ellos tienen para decirnos? (2011, p. 240, [la traducción es mía]²⁰).

Desafortunadamente, me parece que nuestra sociedad cada vez envejece más y que cada vez damos menos lugar al saber de la experiencia. Es decir, en otras épocas, cuando era raro encontrar a alguien con más de 80 años, había mayor interés en escucharlo, había mayor interés en tocar su historia. En nuestra época, donde llegar a los 100 años ya no es imposible, donde el acceso a nuestra historia es más fácil y más rápido a través de Internet o de la televisión, es cada vez más raro ser afectado por las historias de los que experienciaron más. No hay *Kairos* para nosotros, hay *Chronos*, y este, desafortunadamente, corre con los segundos de nuestros relojes y nos impide tener tiempo y acceso a nuestros adultos mayores experimentados.

La sabiduría colectiva nos pertenece, ella habla de nuestra historia, hace que nos entendamos mejor. Nos abre caminos, nos muestra los “secretos”, los rituales pasados. Ella es parte de nuestras tradiciones. Esta sabiduría es capaz de regalarnos saberes, pensamientos ya reflexionados, dificultades ya vencidas, conflictos ya solucionados. Los

²⁰ Texto original: “Refletindo sobre as formas em que a sabedoria dos mais velhos foi marginalizada, temos que nos perguntar: não seria a nossa cultura que está se deteriorando mais do que nossos idosos? E, se for esse caso, que grandes tesouros estão sendo perdidos porque ignoramos o que eles têm para nos dizer?”

ancianos en general tienen necesidad de transmitirlos. Como decía Delory-Momberger (2008), no existe historia si no es contada. ¿Para qué vivir si no la contamos? La sabiduría de los más viejos necesita ser “comida” por nosotros, tal como en las culturas que describimos antes. Necesitamos lugares para alimentarnos de estos saberes. Nosotros, docentes jóvenes, tenemos sed y hambre de sus saberes pedagógicos.

Pero una de las mejores maneras de descubrir la sabiduría en nosotros es convivir con las personas que son, ellas mismas, sabias. Y, con frecuencia, es entre los más viejos que encontramos a los más sabios de nosotros. Al prestar atención a sus palabras, sus miradas y hasta a la más trivial de sus acciones, podremos comenzar a ver cómo es una vida integral y a usar esa imagen de sagacidad para ayudar a direccionar nuestra trayectoria de vida (ARMSTRONG, 2011, p. 243, [la traducción es mía]²¹).

Pensando que la experiencia del otro sirve de estímulo a mi propia experiencia, felices son los docentes en formación que tienen contacto con los que experimentaron mucho las aulas. Felices son los que paran su *Chronos* para sentarse y sentir el *Kairos*. Felices los que tienen la oportunidad de escuchar a un docente jubilado y lo deja abrir sus valijas de sabidurías. Felices son los que se dejan afectar por esta escucha. Felices son los que después de escucharlos, reflexionan sobre su propia vida como ser humano en el mundo y como docente en transforma-acción. Felices son los que hacen de la experiencia abstracta del otro una reflexión concreta sobre la suya. Felices los docentes en formación sentados junto a los docentes jubilados experimentados.

Tengo la convicción de que en ambos los casos –en la juventud y en la vejez– se puede hacer mucho para construir un mundo mejor y para lograr una educación más digna y más humana. Se trata de un encuentro que permite intercambios de vivencia y experiencia, de juventud y vejez, de inexperiencia y experiencia, de lo abstracto y lo

²¹ Texto original: “Mas uma das melhores maneiras de descobrir a sabedoria em nós é conviver com pessoas que são, elas próprias, sábias. E, com frequência, é entre os muitos velhos que encontraremos os mais sábios de nós. Ao prestar atenção a suas palavras, seus olhares e mesmo à mais trivial de suas ações, podemos começar a ver como é uma vida integral e usar essa imagem de sagacidade para ajudar a direcionar nossa trajetória de vida”.

concreto, del conocimiento y el saber, del *Chronos* y el *Kairos*. Un encuentro esencial para las transmisiones del saber y para el desarrollo de la sociedad.

1.3. **Mente histórica y memoria pedagógica**

“¿Un refugio? ¿Una barriga? ¿Un abrigo para esconderte cuando te ahoga la lluvia, o te parte el frío, o te voltea el viento? ¿Tenemos un espléndido pasado por delante? Para los navegantes con ganas de viento, la memoria es un punto de partida”

Eduardo Galeano.

¿Qué hay en la mente de un docente jubilado?, ¿qué tiene para contarnos?, ¿qué cosas importantes podría relatar?, ¿qué podríamos hacer con la narración de su historia?, ¿por qué sería interesante para nosotros como sociedad leerlas?, ¿qué contaría de distinto a los libros pedagógicos?, ¿por qué un docente jubilado tendría interés en escribir su historia?, ¿y por qué tal historia haría bien a los oídos de los docentes en formación?

¿Contar para vivir o vivir para contar? Ambos verbos, “contar” y “vivir”, están entrelazados. Ambas preguntas tienen sentido. A medida que cuento mi historia, la vivo, la siento, la re-vivo, la pienso, la discuto, la escucho, la experimento. No tiene lógica vivir sin contar nuestra vida, sin narrarla, sin compartirla, sin dejarla inscrita dentro de nuestra sociedad, sin dejar marcas.

Lo que encontramos en la mente de los docentes jubilados son las experiencias de vida, quizás un tanto comunes para ser contadas, quizás un tanto tristes para ser recordadas, quizás un tanto alegres para haberlas perdido. Sin embargo, encontramos historias reflexionadas que quedaron almacenadas por una simple razón: la significación que les fue dada en el momento de vivirlas, o las resignificaciones que fueron dadas en los momentos posteriores. Significaciones provenientes de reflexiones o, mejor dicho, de vivencias que se tornaron experiencias.

Para Dewey (1971), lo que contamos y narramos son nuestros aprendizajes significativos, para Josso (2004) son nuestras experiencias formadoras. Bosi (1994, basada

en las ideas de Bartlett) afirma que el autor distinguió la “materia del recuerdo” (lo que se recuerda) del “modo del recuerdo” (cómo se acuerda) y nos dice que aquello que recordamos está condicionado por el interés social que el recuerdo tiene para el sujeto. Después de mucho leer sobre la memoria, llego a la conclusión de que no importa la definición que cada autor dé sobre el recuerdo, el legado, la historia de vida, la sabiduría, o la trayectoria, todos estos términos nos llevan a un denominador común: la significación.

Es decir, lo que queda en nuestra mente son los momentos significados por nosotros mismos. “A memória das pessoas também dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual ‘fica’ o que significa” (BOSI, 1994, p. 66). Somos capaces de vivir una misma historia con otra persona y, tal vez, mientras ella recuerda todos los detalles de ese momento, yo puedo olvidarme por completo de haberla vivido. Para la otra persona fue una experiencia, un aprendizaje significativo, algo que tuvo sentido al vivirlo, para mí fue, quizás, solo una vivencia más, sin grandes significaciones.

Sobre ese aspecto de la memoria, Barlett (*apud* BOSI, 1994) hace un aporte interesante. El autor realizó un experimento con un grupo de líderes indígenas que visitaron Inglaterra y que, al volver, fueron abordados por los ingleses que querían saber qué recordaban sobre su país. Lo que los indígenas recordaban era la imagen asociada al sistema de convenciones del receptor. O sea, lo que recordaron era algo asociado a sus propias vidas, algo semejante y distinto a la vez de sus culturas. A partir de esos pensamientos, me pregunto: ¿cuántas cosas dejamos de ver porque las ignoramos, porque no las conocemos, porque no tienen sentido para nosotros?, ¿cómo recordar algo que no vemos?, ¿cómo mantener algo en nuestras memorias por tantos años si la materia recordada no tiene significado?

Por consiguiente, en la mente histórica de los docentes jubilados experimentados encontramos un mundo educativo al alcance de nuestra sociedad. Lo que nos dejan escrito, es decir, lo que nos cuentan, son sus aprendizajes significativos y los detalles de una larga vida dentro de las aulas. Detalles de planificación de las clases, de los alumnos, del primer día de trabajo, de las dificultades, facilidades, éxitos, falencias y rutinas. Reflexiones profundas, indagaciones e indignaciones con el sistema forman parte de sus narrativas. Escucharlos es una forma de entender la evolución de la pedagogía, de la escuela y del mundo educativo. Escucharlos es una manera de entender un grupo, una sociedad, una

construcción social de la memoria profesional. Y si las narraciones son escritas, entonces podremos dejarlas inscritas, documentadas y en circulación dentro de nuestra sociedad. Así tendremos la oportunidad de inscribir las experiencias de docentes y quizás de esta manera, ellas nos parezcan menos abstractas y más reales.

Narrar lo que está en nuestra mente es una forma de regalar un poco de nuestro yo. Es una forma de donarse, de desnudarse delante del otro. Es un acto de compasión, de generosidad, de complicidad, de altruismo; al mismo tiempo que es un acto egoísta. Es decir, sentimos la necesidad de narrar para vivir y de vivir para narrar, esta es nuestra necesidad, necesidad del ser humano, o sea, es un acto egoísta que atiende desmedidamente nuestro propio interés.

Según Olinda (2008), solo narrando nuestras experiencias podremos alejarnos para recomponer el camino recorrido, rescatando los acontecimientos, situaciones, actividades, lecturas y personas que nos fueron significativas. Para la autora, el arte de narrar nos ayuda a tomar conciencia de las determinaciones que pesan sobre nuestra manera de estar en el mundo.

Los momentos significativos que están en nuestra memoria aparecen involuntariamente a partir de un nuevo acontecimiento. “Proponerse no recordar es como proponerse no percibir un olor, porque el recuerdo, como el olor, asalta, incluso cuando no es convocado” (SARLO, 2007, p. 9). Por esta razón se nos hace imposible controlar la fuerza de una memoria. Ella llega sin pedir permiso porque es parte de mi cuerpo, mente y espíritu. El recuerdo es la supervivencia del pasado, un pasado que se conserva en el espíritu de cada ser y aflora a la conciencia en forma de imágenes-recuerdos (BOSI, 1994, p. 53).

Parece una contradicción, entonces, decir que a los adultos mayores les falta memoria. Si la memoria fue desarrollada en el momento pasado y se pone en práctica en el momento presente y nos llega de forma involuntaria, entonces los ancianos deberían tener mucha memoria. Cuanto más tiempo se ha vivido, mayor es la posibilidad de acumular recuerdos, ¿no es verdad? Y si pensamos así, mayor sería también la necesidad de compartirlas, de transmitirlos o narrarlos. Quizás, esa supuesta ausencia de memoria es, en realidad, la memorización de cosas aprendidas en el momento presente. Y aún así no estaría totalmente de acuerdo con la afirmación porque esa memoria dependería del estímulo

recibido y practicado, del interés por aprender cosas nuevas, de la salud y otros factores relevantes. A medida que avanzan las investigaciones en el campo neurológico y psiconeurológico, más aprendemos sobre la plasticidad cerebral, el crecimiento de las dendritas y la capacidad de aprender cosas nuevas independientemente de la edad.

A los jubilados, cuando cesan sus trabajos y vuelven a sus casas, la única herramienta que les queda es una valija llena de recuerdos, llena de momentos significativos, llena de experiencias. Conforme lo dicho anteriormente, me pregunto dónde van a ponerla. Pienso que el jubilado sabio no se separa de ella y se siente orgulloso de llevarla a cada nueva situación, a cada nueva vivencia. Tal vez hasta desee abrirla en cada encuentro, porque cada vez que lo hace, siente que su corazón se pone en paz, se siente vivo, siente la necesidad de revivir momentos, de evaluar sus procesos, de disfrutar del *Kairós* y aprovechar su tiempo para revisar su propia vida. Según Passeggi y Silva (2010), los viejos rememoran sus vidas para prolongar sus días, para construir diálogos con el otro y para vencer la soledad.

Estas reflexiones me llevan a Erik Erikson (1998) y sus explicaciones sobre las etapas de la vida y el desarrollo psicosocial humano. La última etapa, de acuerdo con el autor, se da con la confrontación de la integridad versus la desesperación. Es decir que, después de la jubilación, hay una necesidad de reflexionar sobre la propia vida. Si hubo logros, momentos felices y producción, entonces la sensación que queda es de integridad y de una vida exitosa. En cambio, si de la evaluación realizada resultan frustraciones más que éxitos, decepciones más que logros, estancamiento más que evoluciones, entonces hay una gran posibilidad de depresión y desesperación por estar más cerca del final de la vida. Es un momento de recoger las memorias para tener ese *feedback*. Ese movimiento de volver al pasado, de acuerdo con el autor, se torna imprescindible en la vida de un adulto mayor.

Bosi (1994) hace una comparación entre el adulto activo y el adulto mayor jubilado y llega a la conclusión de que el adulto activo no se ocupa demasiado del pasado y, cuando lo hace, es como si lo recordase en forma de sueños. Para él, la memoria es fuga, arte, recreación, contemplación. Para el adulto mayor, que ya vivió su vida, cuando recuerda el pasado, no está descansando de las lides cotidianas, no está soñando, sino que está ocupándose consciente y atentamente del propio pasado, de la misma substancia de su vida.

O velho não se contenta, em geral, de aguardar passivamente que as lembranças o despertem, ele procura precisá-las, ele interroga outros velhos, compulsiva seus velhos papéis, suas antigas cartas e, principalmente, conta aquilo de que se lembra quando não cuida de fixá-lo por escrito (BERGSON *apud* BOSI, 1994, p. 60).

Lo que resta al adulto mayor jubilado es acordarse del tiempo vivido, dice Bosi. Para la autora, la actividad mnémica es la función social ejercida por el sujeto que recuerda. Hay un momento en que el hombre maduro deja de ser un miembro activo de la sociedad, deja de ser propulsor de la vida presente de su grupo. En este momento de la vejez social le cabe una función propia: la de recordar.

Obviamente, al rescatar muchos de los momentos experimentados con anterioridad, se producen todavía más experiencias. Es un momento valioso e íntimo, sentido por el cuerpo y por la mente. Es un momento donde las conclusiones pueden llevar a nuevas actividades, a una vida activa, a una búsqueda de nuevos espacios que permitan la apertura de su valija. Porque el jubilado que se siente íntegro tiene orgullo de mostrar sus valija, orgullo de recoger y hablar de sus experiencias pasadas. Armstrong (2011) nos dice que “si estamos tranquilos por dentro, podremos escuchar la voz de la sabiduría hablándonos aun en momentos de tumultos o desesperación” (p. 243, [la traducción es mía]²²). Sin embargo, las conclusiones también pueden causar estancamiento, o sea, una parada, un sentimiento de inutilidad, una sensación de vejez, de incapacidad, depresión, arrepentimiento, ganas de guardar su valija y ya no donarla tal como se lo pide su necesidad. Es ahí donde los hechos recordados tienden a conservar el mismo significado que tenían para los sujetos en el momento en que fueron vividos, ya que la vida social o individual se detiene o se reproduce (casi) solo fisiológicamente. No hay nuevas miradas ni nuevas experiencias, solo reproducciones de hechos vivenciados (BOSI, 1994).

Llegados a este punto, recuerdo también las palabras de Von Franz y Boa (1988) cuando escriben sobre la última etapa de la vida de un ser humano. En su cuento, muestran a un hombre que, después de la jubilación, hace un análisis de su recorrido y descubre que ha puesto su escalera (su vida) en un muro equivocado. Es decir, el personaje, pensando

²² Texto original: “se estamos tranquilos por dentro, podemos ouvir a voz da sabedoria nos falando mesmo em momentos de tumultos ou desespero”.

retrospectivamente, volviendo a sus memorias, se da cuenta que tuvo más frustraciones que éxitos en la vida. Erikson le daría el nombre de “desesperación” a este tipo de pensamiento/sentimiento.

Un día, un gran ejecutivo jubilado jugaba golf con un amigo. Mientras atravesaban la pista, el amigo le preguntó si le gustaba ser jubilado. “Bien”, contestó, “te voy a decir. Empecé en el pie de la escalera y subí escalón por escalón, hasta llegar a la cumbre. Fue solo ahí que descubrí una cosa terrible. Había puesto la escalera en la pared equivocada (VON FRANZ y BOA, p. 15, [la traducción es mía]²³).

A partir de este cuento, pienso que la sensación no debe ser placentera, como tampoco debe ser fácil hacerle frente. Sin embargo, pienso también que la experiencia que tiene el personaje de este cuento es muy productiva. Siguiendo a Darcy Martin, yo llamaría “conflicto productivo” a esta experiencia: desesperación frente a una vida vivida de forma equivocada, pero también conciencia de que hay nuevos caminos. Creo que el tiempo ya no es el mismo en el que pensaba Erikson cuando describió las etapas del desarrollo humano. Hoy, con más salud y más expectativa de vida, se puede hacer mucho después de la jubilación. Hay tiempo para poner la escalera en otros muros, hay tiempo para crear nuevas memorias, nuevas experiencias y nuevos saberes.

Lo que quiero decir es que la jubilación es un momento donde la memoria es buscada y necesitada más que en otras etapas de nuestras vidas. Ya he dicho que con más tiempo ocioso, la memoria llega más fácilmente. También mencioné que las personas mayores son grandes contadoras de historias, poseen una enorme necesidad de transmitir sus experiencias y sabidurías y que el tiempo *Kairós* es benéfico para la búsqueda de nuestro pasado.

Ya he dicho también que es una etapa de evaluación de nuestras valijas para conocer mejor lo que cargamos ahí dentro. Es un momento ideal para reflexionar sobre la vida que todavía puede y debe ser vivida. Podríamos llamarla una etapa de momento sabio o de

²³Texto original: “Certo dia, um alto executivo aposentado jogava golfe com um amigo. Enquanto atravessavam a pista, o amigo lhe perguntou se estava gostando de ser aposentado. ‘Bem’, respondeu primeiro, ‘vou lhe dizer. Comecei no pé da escada e subi, degrau após degrau, até chegar ao topo. Só então descobri uma coisa terrível. Eu havia encostado a escada na parede errada”.

momento experimentado. Podríamos también usar la expresión “el canto de los cisnes”, que, según cuenta la leyenda, solo cantan en la fase final de su vida. De la misma manera, esta podría ser la última producción de un individuo. Sin embargo, no me gusta pensar que sería la última. Tal vez nos sirva la imagen de un cisne que no estaba acostumbrado a cantar, o que no sabía que tenía voz, que muchas veces silenció su historia debido al sistema y que decide usar sus cantos después de la jubilación.

Estas son las evaluaciones que están en la mente histórica de los jubilados. Ellos se preguntan continuamente cuál es el sentido de la vida y generalmente encuentran respuestas. La memoria, y las reflexiones sobre esa memoria, son parte de una etapa importante del proceso. Poder narrar y transmitir sus pensamientos sobre el pasado los hace sentir vivos, que tienen historias, que son útiles y que pueden hacer más. Para que haya transmisión es necesario que exista un oyente y que exista el lenguaje; un intercambio de ideas y opiniones. Para lograr un intercambio debería existir un lugar apropiado para el rescate de memorias. El lugar los estimularía a pensar sobre lo vivido y lo experimentado, los oyentes podrían (o no) ser jubilados, las preguntas hechas en pares, en círculos y en el grupo los harían rescatar memorias profundas y sacar conclusiones valiosas.

En gran medida, la experiencia necesita de la narración para expresarse. Es relatando una historia como podemos dar cuenta de lo que nos supuso lo ocurrido, sin romper con el sentido de lo que ocurrió; y es de esta manera como lo que nos supuso se incorpora al sentido de lo que ocurrió, y como lo hace así experiencia: lo vivido, sentido y pensado, la relación entre lo sucedido y la forma en que nos afectó, el vínculo entre acontecimiento e interrupción de un pensar o un saber anterior, la relación entre acontecimiento y nuevo significado (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 80).

“Se recuerda, se narra o se remite al pasado a través de un tipo de relato, de personajes, de relación entre sus acciones voluntarias e involuntarias, abiertas y secretas, definidas por objetivos o inconscientes” (SARLO, 2007, p. 13). Los docentes jubilados, en el espacio producido en el marco de esta investigación y creado para el rescate de la memoria, relataron historias de vidas entrelazadas con historias pedagógicas. Muchas veces

narraban la misma historia repetidamente con el mismo tono y los mismos detalles, y hasta parecían estar experimentando la misma escena otra vez. Es como dice Sarlo:

Porque el tiempo pasado es ineliminable, un perseguidor que esclaviza o libera, su irrupción en el presente es comprensible en la medida en que se lo organice mediante los procedimientos de la narración y, por ellos, de una ideología que ponga de manifiesto un continuum significativo e interpretable de tiempo (SARLO, 2007, p. 13).

El rescate de la memoria exige la narración. La transmisión necesita la primera persona, la voz y el cuerpo para mantenerse viva. Puede realizarse de forma oral y/o escrita. La narración oral implica mayor libertad, muchas veces el relato no resulta de forma ordenada porque la voz acompaña la rapidez del pensamiento. La narración oral es menos reflexionada y está más abierta al diálogo ya que quien la escucha es atravesado por ella. También suele ser más superficial en detalles. Es decir, por la falta de tiempo para profundizar la narración y por la rapidez del pensamiento, a veces al narrador se le escapan detalles del momento experimentado. Sin embargo, la escritura de las narrativas (es decir, de sus experiencias) deja una marca más fuerte dentro de la sociedad porque, a partir del momento en que la narración está escrita, pasa a estar documentada. Hay un pensamiento más profundo porque hay tiempo para reflexionar, para repensar, para reescribir y para buscar mejores palabras que definan las experiencias. Si es compartida con un lector-oyente, hay también apertura para el diálogo y hay posibilidades de reescribir a partir de las observaciones hechas sobre lo leído. Si hay circulación del relato dentro de nuestra sociedad, podremos decir que la experiencia del docente jubilado se encuentra documentada y que estamos produciendo saberes pedagógicos basados en la experiencia. “Si la experiencia, que no es la vivencia, busca ser pensada y expresada, la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar” (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 81).

La narración de los hechos que forman parte de la mente histórica de los docentes jubilados permite tomar conciencia su valija de experiencias, tomar conciencia del sí-mismo-en-el-mundo. Por estas razones, la narración abre espacios para una transformación del sujeto narrador. Y si ese sujeto narrador se cruza con las experiencias y vivencias del

oyente, entonces sucede también la transformación del sujeto oyente y la creación de nuevas experiencias a partir del diálogo entre ambos.

Las narraciones de los docentes jubilados no hablan explícitamente de sabiduría, pero la reflexión sobre ellas le permite al narrador comprender las búsquedas de un saber-vivir y de un saber-hacer. En este sentido, Contreras y Ferrer (2010) parecen tener los mismos pensamientos cuando afirman que el pensar sobre la experiencia y el rescate de la memoria a través de la narración es un proceso formativo:

Saberse historia, saberse devenir, es tener conciencia de los límites y de las transformaciones que uno experimenta, así como de la necesidad de interpretarse, de buscar significado a lo vivido, a la propia historia, como suceder no programado, que reclama comprensión. Contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido, es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa, en donde ser y saber no se presentan como mundos separados. Cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que una o uno aprendió de ella, deviene una nueva experiencia, un nuevo aprendizaje (CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 35).

Es a partir de las narraciones de los docentes jubilados experimentados que tenemos acceso a su memoria. El lenguaje oral o escrito nos permite conocer el mundo educativo que ellos experimentaron. La selección de momentos que se enraizaron en sus mentes nos permite conocer la significación que los docentes dieron a los años trabajados. Los momentos narrados son los más significantes y los más sentidos dentro de la carrera de cada docente. Y es a través de ellos que empezamos a conocer mejor la educación. Conocimiento éste que puede generar cambios dentro del sistema educativo, ya que el conjunto de los relatos hechos por los docentes nos permite tener acceso al saber de la experiencia y al saber pedagógico. Este saber pedagógico experiencial –sobre todo si está documentado y circulando en nuestra sociedad– puede (y debería) ser aprovechado por todos los docentes en formación, docentes practicantes, directivos, políticos, estudiantes, padres de alumnos e investigadores.

Es como tener acceso a la caja negra de un avión que almacena las charlas, los momentos, las voces y los pensamientos durante el trabajo. Así, nuestra memoria, a pesar de ser selectiva, nos permite tener acceso a los momentos significativos, a las experiencias formadoras. Esta caja negra es la que el sistema educativo debería buscar, encontrar y conocer especialmente. Es ella la que puede generar cambios, la que permite conocer los sentimientos de quienes enseñan y aprenden, la que revela los errores y los aciertos, la que tanto habla de la currícula escolar, de los vínculos, de las experiencias concretas que en los libros parecen tan abstractas. Creo además que esa memoria no es tan difícil de encontrar. No se necesita buscar mucho. Se trata, simplemente, de permitir un espacio para la apertura de la mente de los profesionales responsables de una de las actividades más importantes que existen en el ámbito profesional: la enseñanza.

De hecho, la caja negra de los docentes jubilados tiene un sabor todavía más especial. Ellos experienciaron más tiempo, permanecieron en el ámbito educativo por largos años, han coleccionado innumerables historias. “Esta intensidad de la experiencia vivida, increíble para quien no haya vivido esa experiencia, es también lo que el testimonio no es capaz de representar” (SARLO, 2007, p. 45). Lo que Sarlo afirma es que a veces la intensidad de lo vivido es tan fuerte que el relato no puede dar cuenta, no puede representar, todo lo que la experiencia fue para el sujeto. Delory-Momberger también está de acuerdo con Sarlo cuando dice que:

Jamás alcanzamos directamente lo vivido. Apenas tenemos acceso a ello a través de las historias. Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos. De la única forma que uno accede a su vida es percibiendo lo que vive por intermedio de la escritura de una historia (o varias): de cierto modo, solo vivimos nuestras vidas escribiéndolas con él lenguaje de las historias (DELORY-MOMBERGER, 2009, pp. 38-39).

Es decir, el acceso a la caja negra de nuestra memoria se da solamente a través del lenguaje. Imposible no acordarme de Ricoeur (1995), cuando habla de la tesis de la intriga, como el discurso en que escribimos nuestra vida, organizando los acontecimientos como un todo. Es el propio lenguaje el que va organizando los pensamientos, no solamente en orden cronológico sino también en el sentido que le atribuimos a nuestras experiencias.

Resulta importante afirmar aquí que nunca tendremos certeza sobre la veracidad de los hechos relatados en las narraciones de los docentes jubilados. Ni el propio narrador sabe

con seguridad si lo que relata sucedió tal como lo cuenta. Lo que importa en la transmisión de nuestra memoria es la reflexión sobre lo acontecido, la significación hecha después del pensamiento. Es el presente desenmascarando al pasado, es la experiencia que se enraizó en la memoria después de la ficción. Es decir, es más importante el significado que el narrador da al hecho en el presente que saber si lo que pasó realmente sucedió de esa manera; es el significado que el narrador le atribuye, antes que la ficción o no de los hechos. “Todo testimonio quiere ser creído y, sin embargo, no lleva en sí mismo las pruebas por las cuales puede comprobarse su veracidad, sino que ellas deben venir de afuera” (SARLO, 2007, p. 47).

Rubem Alves, en su texto *Sobre as memórias*, cuenta que, cuando narramos, no tenemos certeza sobre la veracidad de lo que contamos. En sus palabras:

Aí vem a confusão. O escritor duvida de suas lembranças e pergunta como a Adélia Prado: “Houve esta vida ou inventei?” Se a Adélia dirigisse a mim a sua pergunta acerca das coisas que eu conto eu responderia: “Se essa vida não houve, quando a escrevo fica havendo” (ALVES, 2005, p. 2).

De hecho, es en la esencia de las narrativas donde encontramos el sentido que damos a nuestras vidas. Y por supuesto que las significaciones son verdaderas porque nacen de la indagación de los pensamientos y del sentido de las vivencias. Las narrativas informan sobre “los sistemas de representaciones y lenguajes simbólicos de los mundos de pertenencia” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 41) que nos orientan en relación a los caminos ya recorridos por los docentes jubilados, y que nos demuestran la situación real del ámbito educativo. A través de ellas podremos hacer una lectura del mundo pedagógico, conocer nuestro pasado, ubicarnos en el presente y acercarnos a un futuro más digno. Por esta razón, afirmo que las significaciones que damos a los acontecimientos de la vida son más importantes que saber si el hecho relatado es completamente real o no.

La narrativa, para Josso (2004), puede ser concebida como un trampolín, como un punto de apoyo para el salto del pensamiento. La narrativa, sea oral o escrita, refleja el campo de la subjetividad. Para Ricouer (1995) explicitar lo que pensamos es mostrar el potencial de sentido de una experiencia. Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la vida está suelta y el relato la une. La narrativa sería entonces una forma de tener acceso a la memoria. Solamente podremos entender y conocer lo que se encuentra dentro de la mente

experimentada de los docentes jubilados si permitimos una apertura para la escucha y lectura de sus narrativas. De esta manera, trazáramos sus legados, dejaríamos sus herencias y el mapa de los caminos ya recorridos por ellos. No solamente para mostrar por dónde pasaron, si no para relatar cómo lo atravesaron y por qué eligieron tales rutas.

Escuchar y leer las narrativas son formas de conocerlos, de poder reflexionar sobre nuestro legado, teniendo conciencia de que lo que narramos es parte de nuestra identidad. Creo que a partir de esta conciencia nos tornamos más cautelosos con nuestras vivencias, reflexionamos e indagamos más sobre nuestro ser-en-el-mundo, nuestro saber-hacer y nuestro saber-vivir. Tenemos la posibilidad de reevaluar nuestras experiencias pasadas y las experiencias del presente a través del lenguaje de la memoria.

En muchos sentidos, la experiencia la entendemos aquí como una memoria, por así decirlo proyectiva, una memoria que se transforma en hipótesis de acción. En ella, los acontecimientos se condensan, y se genera una red de disposiciones que delimitan el campo de lo posible (JEDLOWSKI *apud* CONTRERAS y FERRER, 2010, p. 31).

Esta atención consciente a nuestra trayectoria hace posible la transformación de nuestro ser-en-el-mundo. Ella nos muestra que tenemos una historia y promueve un movimiento de transformación del sentido, de los contextos de la vida, de la relación con el otro y con uno mismo. Ella nos permite ser/estar más plenos a nuestras actitudes y palabras. Las narrativas van más allá de las fronteras de lo racional y lo imaginario y alcanzan el sentido de vivir. Nos dijo Delory-Momberger (2009) que “la historia de vida no es la historia de la vida, sino la ficción apropiada mediante la cual el sujeto se produce como proyecto de sí mismo” (p. 71). El sentido de lo que somos, de lo que experimentamos, de lo que vimos o sentimos depende de las historias que contamos.

Josso (2004) relata que las historias de vida usan lenguaje racional y convencional, pero la interpretación narrativa y espontánea del itinerario de vida muestra una dimensión imaginaria ya que se trata de una relectura del pasado desde la óptica del cuestionamiento, de los proyectos, de los deseos y de las perspectivas de vida inscritas en el presente, pasado y futuro. Puede parecer un poco desorganizada la relectura de nuestras vidas o las narrativas proveniente de ellas, ya que implican otra experienciación. El sentido es encontrado a partir de una atención consciente a la organización del pensamiento de ambas

experiencias (pasadas y presentes). Son las narrativas las que nos muestran qué cosas de nuestra memoria y experiencias (quizás “olvidadas”) están vivas y dentro de nosotros y de qué modo lo están.

Por esta razón, Dominice (*apud* DELORY-MOMBERGER, 2009) dijo que toda búsqueda de sentido de vida requiere de un ejercicio previo de trabajo biográfico, o sea, una escucha de las memorias, un rescate de nuestra voz interior, una acción consciente sobre nuestro ser en el mundo.

[...] la narrativa construye, entre las circunstancias, los acontecimientos, las acciones, las relaciones causales, de medio, de finalidad; ella polariza las líneas de nuestras tramas, entre un inicio y un fin, y las conduce a su conclusión; ella transforma la relación de sucesión de los acontecimientos en encadenamientos finalizados; ella compone una totalidad significativa, donde cada evento encuentra su lugar, según su contribución en la realización de la historia contada. Es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestras propias vidas: uno no narra su vida porque tiene una historia, uno tiene una historia porque narra su vida (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 40).

Delory-Momberger pone la narrativa como uno de los papeles primordiales de la vida. Si no hago uso de las narrativas, si no relato lo que vivo, no tengo historia. El ir y volver a la memoria es lo que me hace dueño de mi historia. Es una cuestión de conciencia de nuestras experiencias y del uso del lenguaje oral o escrito que da vida a lo que viví. Es como si ella dijera que si silenciamos lo que experimentamos, una parte de nosotros muere. O sea, llegar a casa con una valija de experiencia de vida después de la jubilación y no tener donde ponerla, significa morir por dentro, desperdiciar todo lo que fue construido, perder nuestra memoria y, por lo tanto, la propia historia. Es una forma de tener Alzheimer con salud, con el cerebro sano. Es como un pizarrón escrito y borrado cuando entra un nuevo profesor.

Rescatar la memoria de un docente jubilado es, de cierta forma, buscar el conocimiento que tiene de sí mismo y de su ambiente social e histórico. Es regalarle la vida. Es mostrarle su trayectoria. Al narrar, uno se da cuenta de lo mucho que se vivió. Como dice Delory-Momberger (2009), “antes inclusive de dejar marca escrita sobre su vida, antes de traducir o expresar de cualquier manera su existencia en formas escritas [...]”,

el hombre escribe su vida” (p. 31). Estamos construyendo memoria a cada instante, experimentando las oportunidades de la vida. Cada tiempo vivido posibilita trazar nuestra historia. De hecho, la representación de la vida dependerá de la conciencia que cada uno tiene de su ser en el mundo. Narrar nuestra historia nos permite reflexionar sobre ella. O sea, la propia narración ayuda al proceso de reflexión sobre lo vivido. A partir de la escucha de mi propia narración puedo resignificar lo vivido transformándolo en experiencia.

“La trayectoria designa entonces la forma en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos de su biografía profesional que juzgan significativos”, afirma Delory-Momberger (2009, p. 85). Una trayectoria entendida y sentida a partir de la transmisión de sus narrativas, disfrutando cada éxito que se obtuvo, sufriendo frente a cada recuerdo triste y experimentada a cada nuevo repensar. Repensar la vida es de cierta forma tener un paquete de recuerdos, un conjunto de memorias, un legado, una trayectoria, la propia vida.

Bourdieu (1999) sostiene que la trayectoria se da a través de las posiciones sucesivas que el narrador/sujeto adopta en el transcurso de sus experiencias, influenciado por un espacio social en movimiento, dentro de una dimensión temporal, sometido a transformaciones y disputas de poder. La trayectoria representa el recorrido y el desplazamiento del sujeto, mostrando donde está el sujeto frente a una sociedad. Pensar en la trayectoria profesional es pensar en toda una vida laboral atravesada por la vida personal, influenciada por el tiempo, la sociedad y los sentidos que se atribuyen a las vivencias.

Cuando hablamos de la conciencia de nuestro ser-en-el-mundo y de la conciencia de nuestro ser inacabado es imposible no mencionar a Freire (1996). Para obtener esta conciencia es necesario recurrir a nuestras historias, rescatando el sentido que encontramos para poder mantenerlas vivas, en un movimiento de desarreglar y arreglar lo que se encuentra en nuestras memorias. Este paseo profundo por las cosas que ya vivimos es lo que nos genera una conciencia más plena de nosotros mismos. El ser inacabado al que se refiere Freire podría estar asociado a los sabios, a los seres experimentados, conscientes, que siempre buscan nuevos sentidos, nuevas experiencias, nuevos saberes. El encuentro del jubilado con lo nuevo le provoca la sensación de estar/ser inacabado, ya que es frente a esta situación que uno se enfrenta con la ignorancia, con el temor y con la búsquedas de experiencias pasadas para solucionar las situaciones nuevas. De hecho, la mente experimentada busca continuamente saber y conocer más.

La lectura de una narrativa, influenciada por la lectura del mundo, está relacionada a las experiencias que uno tiene en su mente. La palabra leída o aprendida por mí, estará asociada a mi forma de ver el mundo, o sea, asociada a las experiencias que se encuentran en mi memoria. El rescate de la memoria es un prerrequisito para lograr una lectura digna del mundo. Y no hay nada más apropiado para darles vida que la narrativa, sea ella oral o escrita.

El legado dejado por los docentes jubilados dependerá de cómo la vida es sentida, narrada y significada por ellos en el momento presente. El regalo que ellos pueden ofrecer a nuestra sociedad es su trayectoria, que refleja lo que experienciaron como individuos y como comunidad, o sea, sus palabras/narraciones representadas por su forma de ver el mundo.

La sabiduría es responsable de la refiguración de la memoria, de la transmisión del saber y de la circulación de ambos. “La memoria es un bien común, un deber (como se dijo el caso europeo) y una necesidad jurídica, moral y política”, dice Sarlo (2007, p. 92). “El presente dirige el pasado como un director de orquesta a sus músicos” (ITALO SVEVO *apud* SARLO, 2007, p. 65). La acción del presente es imprescindible; la reflexión sobre las experiencias pasadas se realiza en el momento en que se piensa en ellas. O mejor dicho, tengo una nueva experiencia al reflexionar sobre lo que viví. Es realmente una sinfonía entre la música que ya se tocó y la música que toca mi mente y esta música organizada resulta en un bello concierto de memoria.

Ricoeur (1995) sostiene que el presente es el tiempo de base del discurso porque es presente el momento de ponerse a narrar y ese momento queda inscrito en la narración. Es inevitable la marca del presente al narrar el pasado. La hegemonía del presente sobre el pasado, en el discurso, es del orden de la experiencia y está sostenida, en el caso del testimonio, por la memoria y la subjetividad. La rememoración del pasado no es una elección sino una condición para el discurso, que no escapa de la memoria ni puede librarse de las premisas que la actualidad pone a la enunciación.

“Precisamente el discurso de la memoria y las narraciones en primera persona se mueven por el impulso de cerrar los sentidos que se escapan; no solo se articulan contra el olvido, también luchan por un significado que unifique la interpretación” (SARLO, 2007, p. 67). Existe la ilusión de que un discurso/una narración sea completa, que dé cuenta de lo concreto de la experiencia pasada. El testimonio tiene la opacidad de una historia personal hundida en otras historias. “El discurso de la memoria, convertido en testimonio, tiene la

ambición de la autodefensa; quiere persuadir al interlocutor presente y asegurarse una posición en el futuro; precisamente por eso también se le atribuye un efecto reparador de la subjetividad” (SARLO, 2007, p .68). Por esta razón, muchas veces el testimonio es llamado “sanación” de identidades en peligro.

De acuerdo con la teoría de San Agustín sobre el tiempo (explicado por RICOUER, 1995), la espera se acorta cuando las cosas esperadas se acercan, y el recuerdo se alarga cuando las cosas recordadas se alejan. La memoria, de acuerdo con esta teoría, es cada vez más profunda a medida que el tiempo pasa. Por lo tanto, cabe afirmar que los adultos mayores tienen un buen almacenamiento de memoria. No sé si San Agustín se refería al tiempo *Chronos*, el que pasa con la edad, o al *Kairos*, el tiempo cualitativo, pensado, degustado y disfrutado. Seguramente, con el *Kairos* la edad no sería un factor tan importante en el proceso de producción de memoria. Lo que importaría sería el número de vivencias que llegan a ser experiencia, o la cantidad de aprendizajes significativos que el individuo posee. Sin embargo, de acuerdo con esta teoría, sea con el *Kairos* o con el *Chronos*, los adultos mayores son beneficiados con la acumulación de memoria.

Me agrada la frase de Eduardo Galeano en *Días y noches de amor y guerra* que dice: “La memoria guardará lo que valga la pena. La memoria sabe de mí más que yo; y ella no pierde lo que merece ser salvado” (GALEANO, 1983, p. 8). La profunda reflexión de Galeano sobre la memoria demuestra lo que he mencionado anteriormente. La memoria es responsable de almacenar los aprendizajes significativos de la vida, las experiencias formativas, lo que quedó en uno después de lo acontecido y de la reflexión sobre eso.

En muchos autores la definición de memoria se encuentra asociada a las experiencias, al almacenamiento del pasado, a los aprendizajes, a las adquisiciones, al olvido, a los recuerdos y a las distintas formas en que ella se presenta. Chapouthier (2005) la define como la capacidad que tenemos los seres humanos de almacenar en el sistema nervioso datos o información sobre lo que nos pasa y que es capaz de cambiar nuestro comportamiento. Para el autor, la memoria es también todo trazo dejado en el mundo o en sus componentes. Según Barros (2005) la memoria es la adquisición, el almacenamiento y la evocación de las informaciones. A la adquisición le damos el nombre de aprendizaje y la evocación es llamada recuerdo o recuperación. Ferreira y Amaral (2004) asocian la memoria a las experiencias que trazan nuestras vidas. Los autores consideran que la memoria es una estructura de almacenamiento que posibilita experiencias socialmente

significativas del pasado, de nuestro presente y de nuestra percepción del futuro. Sin embargo, Ribeiro (2007) entiende la memoria a través de la relación entre el recuerdo y el olvido, diciendo que ambos son parte del olvido y que uno no existe sin el otro cuando recorremos el pasado. El autor afirma que la memoria es la que nos hace sentir que pertenecemos al mundo, nos brinda nuestra existencia y termina suplicando por un lugar dentro de nuestra sociedad, designado para la recuperación de recuerdos. Autores como Izquierdo (2002, 2004) sostienen que el olvido es necesario para no sobrecargar la memoria y eso forma parte de un proceso natural del funcionamiento de la memoria. En relación a este tema es necesario mencionar también a Benjamin (1998). El autor hace hincapié en el lenguaje. Según él, la lengua no es un instrumento para la indagación del pasado, sino un medio para llegar hasta él. Es decir, Benjamin considera al lenguaje como trasmisor de memoria.

Por su parte, Souza (2006) afirma que el sentido del recuerdo es pertinente y particular al sujeto, el cual se implica con el significado atribuido a las experiencias y al conocimiento de sí mismo. Para narrar aprendizajes experienciales y formativos es necesario hacer uso de todo lo que se guarda en la memoria. Para el autor, la memoria se escribe en un tiempo, el tiempo que permite dislocamiento sobre las experiencias. El tiempo y la memoria hacen posibles conexiones con los recuerdos y los olvidos de sí mismo, de los lugares, de las personas, de la familia, de la escuela y de las dimensiones existenciales del sujeto narrador. El autor considera que la memoria y el olvido son solidarios y están vinculados al tiempo presente. Recordar, para Souza (2006), basado en la idea de Larrosa (1995), implica imaginación y composición, conocimiento de sí mismo y habilidad narrativa.

Souza y Almeida (2013) también traen una discusión bastante interesante sobre la diferencia entre memoria e historia. Los autores consideran que la memoria es actual, está viva, en evolución permanente. Es producida por los grupos que viven, está abierta a la dialéctica del recuerdo y del olvido, es vulnerable a las utilizaciones y manipulaciones. La historia es la reconstrucción siempre incompleta y problemática de lo que no es más. La memoria es vivida en un presente eterno, ya que la historia es la representación del pasado.

Me parece muy interesante recuperar también la posición de Rubem Alves (2005) sobre la memoria. El autor afirma que hay dos tipos de memoria: la memoria con vida propia y la memoria sin vida propia. Las que no tienen vida propia son inertes, son como

herramientas, son las responsables de nuestros datos (nombre, DNI, dirección postal, edad, etc.), las que nos hacen acordar qué dirección tenemos que tomar o qué respuestas debemos dar en un examen. Son ellas las que están relacionadas a la falta de memoria, las que se miden en un análisis para saber si el adulto mayor tiene o no Alzheimer. Las memorias que tienen vida propia, son independientes, vienen cuando quieren, nos sorprenden cada día. Ellas dicen más de nosotros que las que no tienen vida propia. Este tipo de memorias son accionadas por un olor, una canción, una discusión o una imagen. Según el autor, ellas están almacenadas en el alma. Son las que ni siquiera creíamos que existieran dentro de nosotros. Son, quizás, nuestras experiencias más ricas, las que nos hacen actuar como somos, las que nos representan más que el número de documento. Rubem Alves dice que la memoria no conoce el tiempo verbal y que todo se mezcla en el presente, ya que la memoria es re-vivida y resignificada en el momento presente.

Si retornamos a la mitología griega, descubrimos que Zeus, el padre de los dioses y de los hombres, se casó primero con Métis, la diosa de la prudencia, que tenía la capacidad de prever los acontecimientos representando la memoria y la experiencia. Además, poseía la capacidad de transformarse de diversas formas. Cuando Zeus descubre que ella está embarazada, le pregunta si tiene la capacidad de aparecer en forma de león y ella así lo hace. Él se pone orgulloso, vibra con el hecho. Después le pide que aparezca en forma de agua y, cuando ella lo hace, él la engulle. Entonces Zeus, con Métis en la panza, queda embarazado. El día del parto, le cortan la cabeza al Dios para que nazca Atenas, la diosa de la sabiduría. Es decir, la unión de la fuerza del padre de los dioses con la experiencia, la memoria y la prudencia, hace nacer la sabiduría.

También Certeau (1994) ha escrito mucho sobre la memoria. El autor afirma que ella almacena un saber-hacer inconsciente que aparece de la nada representando un conocimiento que no se conoce. Entre la práctica y la teoría, la memoria ocupa una tercera posición. Es más que la práctica, más que la teoría, es representante de un saber-hacer, es locataria de un saber-hacer y no propietaria. Es un saber no sabido. Para el psicoanálisis es la inconciencia. Es como si el autor creyera en lo mucho que se encuentra en la memoria. Quien la carga no tiene conocimiento de todo lo que ahí se encuentra, pero, al poner en práctica ese saber-hacer inconsciente, quien lo nota es la persona que observa. Si le preguntaran al sujeto de la acción cómo lo aprendió o por qué se comporta de esa manera, no sabría explicarlo ya que fue la ocasión la que estimuló su práctica, la que trajo al

presente algo que había guardado. Es decir, la experiencia acumulada es responsable de nuestras actitudes. El autor nos explica también que el relato ejercita el arte de pensar y que trae un saber proveniente de muchos momentos vividos. Es en la memoria donde se guardan los momentos pasados y también la previsión del futuro.

Me parece oportuno lo que Certeau (1994) explica sobre la memoria cuando afirma que es frente a un estímulo que ella revive. El autor también asocia la memoria a Métis, afirmando que la diosa tiene la capacidad de acumular experiencia. “La ocasión almacena todo el saber en el menor volumen posible, concentra el máximo de un saber en un mínimo de tiempo” (CERTEAU 1994, p. 155), produciendo modificaciones en el espacio. A partir de estas reflexiones del autor, vemos la influencia que el tiempo, la experiencia, el estímulo y el espacio tienen sobre la memoria. Además, Certeau afirma que la memoria no tiene lugar fijo sino que se moviliza frente al acontecimiento y solo conserva el objeto visto después que él desaparece. En ella están las cosas que desaparecieron, que ya no están presentes. Es decir que la memoria almacena la presencia de algo ausente. El autor completa su pensamiento diciéndonos que los detalles de algo visto nunca son lo que son, como tampoco lo son los objetos, ni los fragmentos ni sus totalidades, la memoria es mutable a cada recuerdo.

Aquí no puedo dejar de citar a Bosi (1994) que en su libro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, trae una definición interesante sobre la memoria y su relación con la edad. La autora, citando a Bergson y a Halbwachs, llega a la conclusión de que el recuerdo nunca viene de forma pura sino que siempre está influenciado por las experiencias ocurridas posteriormente al recuerdo. La imagen que tenemos del pasado en forma de recuerdo no es la misma imagen que tuvimos cuando la vivenciamos por primera vez. La autora hace una comparación interesante con la relectura de un mismo libro leído cuando éramos niños y cuando somos adultos. La sensación no es la misma, nuestras ideas, críticas y sorpresas con el libro ahora ya no son iguales; ellas están completamente influenciadas por nuestras experiencias presentes y actuales. Es decir, para la autora no existe un re-vivir la misma experiencia. Existe rehacer, reconstruir, repensar la misma experiencia. “A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória” (BOSI, 1994, p. 55). La autora concluye, a partir de las ideas de Halbwachs, que la memoria individual es la memoria colectiva. Nuestra memoria está influenciada por las instituciones, los grupos, la familia, la época, la cultura de la que somos parte.

Es decir, Bosi considera que nuestros recuerdos por más nítidos que nos parezcan nunca serán la misma imagen que experimentamos antes, porque nosotros no somos los mismos, porque nuestras experiencias son otras, porque nuestra percepción de las cosas y de los hechos cambiaron, así como cambiaron nuestros juicios de valor y de la realidad. En sus palabras: “o simples fato de lembrar o passado, no presente, excluí a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista” (BOSI, 1994, p. 55).

En su capítulo sobre la memoria, esta autora también hace referencia a la importancia del lenguaje como “instrumento decisivamente socializador da memoria [...] As convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva” (BOSI, 1994, p. 56). El lenguaje usado por cada sujeto influencia el “modo da recordação”, o sea, la forma en que recuerda algo, ya que el “modo da recordação” y el lenguaje están condicionados por el temperamento y el carácter del sujeto que recuerda. Por eso, los estilos narrativos se distinguen en función de las diferencias personales.

Sea cuál sea la línea de pensamiento seguida por cada autor respecto de este tema, todos llegamos a la misma conclusión: la memoria es fundamental para la vida. Nuestra historia, como ser-en-el-mundo, depende mucho de que sea transmitida y es solamente a través del lenguaje que los recuerdos ganan vida. El legado es fundamentado en las acciones y narraciones que uno hace de sí mismo, a través del modo en que uno se cuenta a la sociedad y lo que uno comparte con ella. El rescate frecuente de nuestro pasado mezclado con nuestros pensamientos actuales nos brinda nuestra existencia en el mundo.

No obstante, el relato o la narración, el lenguaje, los recuerdos y los olvidos entrelazados, el pasado, el presente y el futuro, el poder de la experiencia frente al almacenamiento y los aprendizajes significativos son todos componentes necesarios para la adquisición y la transmisión de la memoria. Es dentro de la memoria que encontramos nuestras lecturas sobre el mundo.

Tuve el placer de encontrarme y escuchar las palabras de un gran escritor y educador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que en algún momento de la charla, afirmó que aprender es todo lo que queda en la vida y no en nuestra memoria. El término *memoria* me llamó la atención. Las palabras del autor me desarreglaron “la casa”. Yo creía que era en la memoria donde se encontraban nuestros aprendizajes significativos de la vida y que era ese el lugar en que se almacenaban las

vivencias transformadas en experiencias. ¿Sería posible que las cosas más importantes de nuestra vida no estuvieran en la memoria? Pensé, reflexioné. ¿A qué tipo de memoria se estaba refiriendo este autor al que tanto admiro y respeto?, ¿cuántos tipos de memoria existen? Quizás estuviera haciendo referencia a la memoria sin vida de la que habló Alves. La memorización, las técnicas de memoria exigidas para pasar en un examen, la memoria automática que no dice mucho de mí pero que posee datos específicos que me exigieron memorizar. Esa que permite contestar sin pensar demasiado. Esa que, quizás, para mí no tengan valor porque no habla de vida, pero que aún así permanece en mis memorias.

Sentí cierto alivio cuando pensé que hablábamos de dos tipos de memoria distintas. También sentí ansiedad cuando me puse a pensar en cuántos tipos de memorias tenemos, guardamos o están incorporadas a nuestro cuerpo sin que nos demos cuenta. Memorias depositadas en nuestras neuronas, ramificadas entre las largas piernas de las dendritas que envejecen con la acción del tiempo, pero que también tiene la capacidad de renovarse con los estímulos. Ahí se encuentran “mis chips”, mis recuerdos y muchas cosas que dicen o no dicen de mí. ¿O será que al final todo dice algo de mí? Por más automática que sea la información, alguna vez fue incorporada a mi vida: un poema que tuve que memorizar, una tabla de matemática, números telefónicos, rostros de personas de las que ya no recuerdo los nombres, el valor de π (aunque ya no recuerde su significado, ¿o será que algún día lo supe? Me hicieron memorizar que vale 3.14, pero sinceramente no sé qué hacer con su símbolo o representación en mi vida)... y tantas otras cosas que ocupan lugar en mi cerebro y que no me doy cuenta, pero que llegan cuando son llamadas y a veces de forma involuntaria. Pero pienso también que si están ahí es porque fueron parte de mi vida, fueron incorporadas de alguna forma, son parte de mi cuerpo, de mi historia, fueron registradas en algún momento y puedo resignificarlas a medida que reflexiono sobre cada una o puedo dejarlas morir o descansar en las ramas de una dendrita.

Vuelvo al mismo punto: el ejercicio de rescate de esta memoria es la que hace que ella sea o no importante en mi vida. ¿Para cuántos el valor de π está vivo y es importante? Para los matemáticos el uso del símbolo debe ser constante. Para mí, ¡nada! No lo recuerdo, no significa nada, es simplemente algo que no uso o que no pienso usar. “Pensar sobre” y “pensar con”, es lo que hace que ciertas cosas en nuestras vidas se tornen más importantes que otras. Soy yo la responsable de decidir lo que quiero usar, lo que quiero significar, lo

que quiero olvidar o guardar en los espacios más importantes de mi memoria, salvo en los casos de enfermedad, donde el control ya no depende del sujeto.

En este punto recuerdo las palabras de Sarlo (2007) cuando habla de la memoria instantánea, la que es accionada por un olor, por una canción y que llega aunque no la quiera tener; es la memoria involuntaria, el pasado que vuelve sin ser llamado. ¿No será que algo lo llamó? ¡Por supuesto que hubo un estímulo! Son las memorias que estaban dormidas, descansando en las ramas de las dendritas. Esas memorias que muchas veces son valiosas, que están guardadas porque me duelen, porque hablan de mí. Es ahí donde se encuentra la inconsciencia de la que hablaba Freud, la que el psicoanálisis intenta rescatar. Es ella la que, dentro de un ejercicio de rescate de la memoria de los docentes jubilados, nos dice mucho sobre la educación, sobre el rol de ser docente. Es ella la que está debajo de la superficie.

¡Sí, estamos hechos de vida y de memorias de una vida que pasa a cada instante! Estamos hechos de momentos, de un tiempo que se fijó en mí. Y en la búsqueda de saber quién soy, es la memoria la que me da soporte, aunque muchas veces no me permita recordar todos los detalles, sentir todos los olores de los lugares por los que pasé o los sonidos que escuché o las palabras que un día aprendí. Aunque envejezca, todavía recorro a ella para entender mi trayectoria. Aunque guarde cosas que jamás existieron, creadas por mi forma de reflexionar los hechos, ella es parte de mí. Aunque almacene lo que yo no quiero o no necesito, sé que ella me lo guarda para el día en que lo necesite. Y entiendo la necesidad de la memoria de ser estimulada, porque es así como entiende lo que es significativo o no.

Por todas estas razones, no hay manera de investigar la mente de los docentes jubilados sin abrir espacios para la memoria, sin escuchar los recuerdos que tienen vida y los que no la tienen, los que están siempre presentes o los que parecían estar muertos. El rescate nos permite ver los rostros pálidos o sufridos cuando recuerdan algo que creían perdido, o la sonrisa de algún docente que bucea en la memoria que estaba muy debajo de la superficie, guardada durante mucho tiempo. El cuerpo parece acompañar el ritmo y la intensidad de la memoria y es en las sonrisas o en las lágrimas que muchas veces encontramos su historia profesional. Muchas veces es el cuerpo el que nos contesta la pregunta ¿qué es ser docente?

Hace un tiempo me puse a ver el video del cumpleaños número 100 de mi abuelo (actualmente tiene 104). Le habíamos preparado un juego de memoria: cada nieto narra

una historia y él tenía que adivinar con quién había pasado ese hecho (en todas las historias él era uno de los personajes). Fue un ejercicio para el rescate de la memoria, algo no muy fácil para una persona centenaria. Él prestó atención a cada historia contada. Sus ojos brillaban, se llenaban de lágrimas cuando una hija decía que se acordaba que, en los momentos difíciles de la vida (y daba el ejemplo de la situación), había sido él quien había estado presente. Y se escuchaban también sus carcajadas con las escenas más graciosas. El brillo de su mirada estuvo siempre presente. Al mirar el video me di cuenta de que la persona que filmaba la fiesta enfocaba sus ojos con frecuencia. Mi abuelo no estuvo en condiciones de decir con quiénes había vivido las experiencias narradas. No le salían los nombres y, a sus 100 años, el desafío se tornaba casi imposible. Pero estoy segura de que él se acordaba de todo o de mucho de lo que fue relatado. Quizás eran memorias adormecidas que al escucharlas sonaban como vivas. Quizás eran recuerdos siempre presentes.

Con este relato del juego en la fiesta de mi abuelo, me queda claro que muchas veces para el adulto mayor, y especialmente para el que está en la cuarta edad, los detalles pueden desaparecer o morirse en el medio de tantas memorias, pero un estímulo dado hace que vuelvan a ser parte de nosotros. Nos mueven las memorias que tienen vida, nos emocionan y rescatan mucho de nuestro ser. Las que desaparecen son las memorias que no tienen vida porque están basadas en técnicas de memorización.

Por lo tanto, lo que quiero decir aquí, luego del recorrido realizado por las distintas definiciones de “memoria”, es que teniendo acceso a la mente experimentada de los docentes jubilados podremos tener un conocimiento más profundo sobre nuestra sociedad, sobre el mundo escolar y el mundo de las cuatro paredes del aula. La memoria es un instrumento fundamental para conocer las experiencias de quién mucho vivió la profesión. La escucha de esta memoria es importante para comprender los aspectos menos conocidos en la trayectoria de los docentes, para conocer sus rutinas, sus dudas, sus preocupaciones, sus decisiones, sus logros y sus errores; para producir un saber que viene de la experiencia y que pueda circular dentro de nuestras sociedades. Como dice Ricouer (2013), la memoria individual es colectiva, representa nuestro ser colectivo, nuestro rol en la sociedad. Nada más justo que devolverle a la sociedad nuestro saber experiencial.

Lo que aquí propongo es dar vida a las experiencias de los docentes jubilados a través del lenguaje escrito para que puedan ayudar a transformar no solamente a profesores y maestros, sino también a la educación; para que puedan comprenderse a ellos mismos a

través de sus memorias, y también al mundo y a la forma que ese mundo toma frente a los docentes; para que los docentes jubilados puedan darse cuenta del momento de la jubilación y puedan aprovechar los beneficios y el tiempo *Kairos* que la vida les brindan; para que puedan trazar un mapa de su recorrido profesional y puedan regalárselo a los que van a comenzar el viaje.

A partir del análisis de todo lo que se experimenta en la vida, ponemos en evidencia que, en el viaje, el único conductor es uno mismo. Si tuviera que representar, a través de una imagen, el saber, la sabiduría y la memoria rescatada por el proyecto de investigación de esta tesis, dibujaría un tren con varios vagones. El primer vagón representaría nuestras vivencias; el segundo, su transformación en experiencias; y, el tercero, la memoria viva llena de experiencias formativas y aprendizajes significativos. Las vías representarían el lenguaje, y las estaciones serían los lugares específicos para la escucha y el rescate de las experiencias de los jubilados. Cuantas más estaciones haya, más acceso a nuestra historia tendremos.

Hagamos, entonces, que los trenes circulen y jamás paren frente a la vida.

CAPÍTULO 2 - DIBUJANDO LA INVESTIGACIÓN

*“Si escribo lo que siento es porque así
disminuyo la fiebre de sentir”.*

Fernando Pessoa

La presente tesis de doctorado busca descubrir la importancia de un espacio destinado al rescate de la memoria pedagógica de los docentes jubilados, al tiempo que investiga el rol que esta experiencia profesional ocupa dentro de la formación de profesores más jóvenes. Con ese propósito, intento rescatar las narrativas de vida de sus trayectorias profesionales y además conocer y comprender la importancia del mencionado rescate en la formación docente, observando cuál es el impacto de esa memoria en los recién graduados.

Reflexionar sobre dichos temas es un ejercicio útil para comprender dónde estamos en materia educativa. Analizando nuestras propias argumentaciones, comprendemos los procesos de enseñanza, nuestra acción en ellos y, por lo tanto, contamos con elementos para pensar una educación mejor.

Escuchar las narrativas de vida de los docentes jubilados fue como un caminar por la trayectoria profesional de la enseñanza en busca de memorias educativas y pedagógicas. La escritura y la lectura de los relatos de estos docentes nos permitieron tener una visión holística del mundo escolar. Como dijo Delory-Momberger (2008), encontramos un lugar donde poder experimentar nuestra propia construcción biográfica:

La narrativa construye los acontecimientos, las acciones, las relaciones causales, de medio, de finalidad; ella polariza las líneas de nuestras tramas, entre un inicio y un fin, y las conduce a su conclusión; ella transforma la relación de sucesión de los acontecimientos en encadenamientos finalizados; ella compone una totalidad significativa, donde cada evento encuentra su lugar, según su contribución en la realización de historia contada (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 39).

Esta tesis se plantea como objetivo conocer y comprender la sabiduría profesional que los docentes jubilados construyeron a lo largo de sus trayectorias laborales. En ese sentido, hago foco en las historias de aquellos profesores jubilados que estuvieron en contacto constante con la docencia, que buscaron una manera de “transformar la sociedad” y que aspiraron persistentemente a crear en sus clases un ambiente de formación de sujetos.

También es parte de los objetivos conocer y comprender el saber profesional construido en las experiencias pedagógicas de profesores jubilados, definiendo su saber experiencial y el rol que dicho saber ocupa en los institutos de formación docente. A través de esta investigación busqué identificar el papel de la sabiduría profesional de los docentes jubilados dentro de nuestras sociedades y analizar la trayectoria del saber y de la memoria pedagógica de diez docentes jubilados de Quilmes desde 14 de octubre de 2010 hasta 14 de octubre de 2011.

Esos saberes “no sabidos” desarrollan un papel primordial sobre la forma en que los sujetos invierten en los espacios de aprendizaje, y su

concienciación permite definir nuevas relaciones con el saber y la formación. Esa valorización de la experiencia individual se inscribe en un procedimiento global que asocia íntimamente los formados al proceso formador, y los que considera como actores plenos de su propia formación. El poder-saber del cual se adueña aquel que, formando la historia de su vida, se forma a sí mismo, debe permitirle actuar sobre sí y sobre su ambiente, ofreciéndole los medios para situar su historia en la dirección y finalidad de un proyecto (DELORY-MOMBERGER, 2008 p.100).

Investigar a los profesores y sus experiencias de vida nos permitió (a ellos y a mí) pensar una educación mejor y reflexionar juntos sobre los cambios que la educación necesita para cumplir sus objetivos de formación y transmisión cultural. Escuchar a los profesores que se jubilaron –pero que continúan preocupados con esos cambios e interesados por recorrer el camino de la educación porque creen que el desarrollo de una sociedad empieza en las clases–, nos permitió acercarnos a su sabiduría profesional, a su saber experiencial y a su memoria pedagógica.

Durante el diseño de la investigación, surgió la necesidad de hacer uso del método (auto) biográfico como metodología de investigación cualitativa. Este método me permitió rescatar las historias profesionales y de vida de los docentes jubilados para intercambiarlas con los docentes en formación. Al mismo tiempo, esta metodología me impulsó a reflexionar sobre mi propia práctica como docente e investigadora. “O método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõe” (NÓVOA y FINGER, 2010, p. 23), permitiendo una atención muy particular y un gran respeto por las personas que se forman, siendo ésta su más importante cualidad y diferencia con los otros métodos de investigación en ciencias sociales. Por lo tanto, la corriente francófona Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2008, 2009), Pineau (2006, 2010) de la metodología (auto) biográfica, los investigadores brasileiros Olinda (2008), Passeggi (2011), Souza (2006) y así como Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Larrosa (2002), Nóvoa y Finger (2010), y me avalan en el rescate de la memoria pedagógica olvidada por nuestra sociedad, a través de la comprensión del saber experiencial narrado.

Lo biográfico, como una categoría de la experiencia, permitió –a los profesores jubilados que participaron de esta investigación– integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos por ellos mismos durante su vida profesional. Escuchar sus historias nos permitió vivenciar o re-experienciar nuestro pasado, percibirnos como parte de la historia de la educación, acompañar los pasos de la docencia y aprender a construir un presente más digno. Repensar estas experiencias y narrar nuestras historias son formas de dar acceso a lo vivido y de compartir nuestra formación. Además, es un modo de hacer una autorreflexión sobre nuestro rol en el mundo, sobre nuestras experiencias y el poder que ellas tienen para generar sabiduría. “A pesquisa (auto) biográfica explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e praxis social” (PASSEGGI y SILVA, 2010, p. 111) donde “el principio de una ciencia humana es hecho con base en la autorreflexión y en la auto-interpretación que el hombre es capaz de realizar sobre sí mismo a partir de su propia experiencia de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

Según Passeggi y Silva (2010), la investigación (auto) biográfica posee tres grandes principios. El primero, pone en escena la construcción de la realidad del sujeto. La realidad es entendida como un conjunto de representaciones construidas en la relación humana en función de la percepción que el sujeto tenga de una situación social. Por lo tanto, no se busca una verdad objetiva ya que ella pasa obligatoriamente por la mediación de los sistemas simbólicos subjetivado por los individuos. El segundo principio está basado en el lenguaje como elemento mediador de la construcción de la realidad y el trabajo de la interpretación de los hechos por parte del sujeto, al transformar la vida en una narrativa. Finalmente, el tercer principio es el posicionamiento epistemopolítico que sostiene la investigación (auto) biográfica, permitiendo a la persona humana creer en sí misma y en su capacidad de reflexionar sobre la propia vida. Este tipo de investigación es guiada por el deseo de considerar lo que la persona piensa sobre sí misma en el mundo, cómo da sentido a sus acciones y cómo toma conciencia de su historicidad.

Fue a través de la investigación (auto) biográfica que pude reflexionar sobre mi práctica docente. La escucha y la lectura de las narrativas de los docentes jubilados estimularon mi memoria, generando en mí reflexiones sobre mi forma de ser docente, de cómo administraba las clases, observaba a los alumnos y experienciaba el mundo de la

educación. Era como si las narrativas de los jubilados fueran iluminando mi rol docente y mi propia historia. Era imposible no comparar los métodos usados anteriormente con los métodos más modernos, el vínculo entre profesor-alumno, la didáctica usada en el pasado y en el presente, la currícula, las disciplinas, las obligaciones, los gobiernos y los sistemas de antes y de hoy. Al escuchar la lectura de sus narrativas pedagógicas, mi propia narrativa renacía en mí. De manera consciente (y a veces también de forma inconsciente) trazábamos heterobiografías a través de un movimiento circular continuo donde yo recibía sus biografías mientras escribía la mía. Ambas analizadas, sentidas, reflexionadas por los autores y por los oyentes.

Durante la investigación me di cuenta de que el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (SUÁREZ, 2007, 2011) podría dar soporte y complementaría la investigación (auto) biográfica, ya que me posibilitaba el rescate de la memoria de los docentes jubilados y me permitía registrarlas en nuestra sociedad. El dispositivo me permitía estimular a los docentes jubilados a narrar sus experiencias significativas durante los talleres. En los encuentros, al escuchar los relatos pedagógicos leídos por alguien del grupo, éramos motivados a escribir nuestra propia narrativa. La lectura proporcionaba la apertura para los comentarios entre pares o de forma grupal. Los comentarios, hechos a partir de la reflexión, llevaban a los autores a repensar su propia historia, a considerar la mirada del otro y a observar detalles nunca antes percibidos. De forma horizontal, transparente y bastante sincera, esos comentarios nos permitían reescribir nuestra narrativa. Al experimentar este proceso (escritura-lectura-comentario), las historias eran repensadas, se realizaban nuevas reflexiones, se producían transformaciones y se escribían nuevas narrativas. La oralidad nos ayudaba a dialogar, a reflexionar, a comentar la experiencia del otro. La escritura nos llevaba a repensar de forma bastante consciente nuestra trayectoria y a elegir las palabras adecuadas que pudiesen representar nuestra memoria. Y era en este movimiento –rico, continuo y circular– de diálogo, de lectura, de escucha, de pensamientos conscientes e inconscientes, revelados o no, que se producía la escritura de nuevas narrativas o de nuevas versiones del mismo relato. Una cadena de escritura y de lectura de historias pedagógicas que se fortificó a cada encuentro; permitiéndonos repensar nuestra historia, descubrir nuestro lugar en el mundo y transformar nuestra forma de ser/pensar.

El dispositivo de documentación narrativa tiene como objetivo registrar las narrativas pedagógicas en la sociedad. Después de reescribir varias versiones de la misma experiencia, de realizar varias reflexiones y comentarios en los talleres, cada autor, junto al grupo, decidió cuales eran las narrativas que ya estaban listas para ser registradas en la sociedad. Tal registro fue hecho a través de libros, revistas, ateneos, congresos, lecturas en institutos de formación docente e Internet, y nos permitió divulgar y hacer circular la experiencia profesional de los docentes jubilados; permitiendo a la sociedad ubicar y comprender el saber experiencial de los docentes, así como les permitió a los autores reposicionar su saber experiencial.

Por lo tanto, el uso del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y del método (auto) biográfico, me brindaron la oportunidad de escuchar las narrativas de profesores jubilados y de reflexionar sobre mi propia trayectoria como docente. Narrando nuestras historias podemos recuperar la memoria pedagógica y evaluar su papel dentro de la sociedad. Como investigadora –y también docente– estoy segura de que este dispositivo me dio la posibilidad de mezclar mis experiencias con las de quienes entraron a la jubilación. En ese intercambio de historias polifónicas y relatos heterobiográficos fuimos transformados por la narrativa ajena. Para eso, durante los talleres (auto) biográficos se generaron procesos de toma de la palabra y deliberación pública, lo que dio lugar al desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, lo narrado y lo documentado (SUÁREZ, 2007). Al discutir entre pares las narrativas, se tornó más fácil reflexionar acerca de los sentimientos que despertaban ciertos acontecimientos narrados. Estas reflexiones tenían como resultados cambios de pensamientos y de actitudes. Más allá de eso, los encuentros en el taller y la actividad de narrar sus experiencias pasadas, posibilitaron al jubilado entender su proceso de jubilación y lo ayudaron a reposicionarse frente a una nueva vida, una nueva realidad.

Como afirma Suárez (2007), al narrar sus historias de vida, los docentes recrean el sentido de la escolaridad, reconstruyen su identidad profesional y ocupacional. Así, empiezan a revelar sus reflexiones y discusiones que propiciaron las experiencias laborales, como también las dificultades que encontraron en sus trayectorias y las estrategias que

elaboraron para lograr un buen camino dentro de la docencia, descubriendo así el origen de la sabiduría profesional.

Con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado por el discurso dominante, que construyeron y construyen a lo largo de su carrera y trayectoria profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer, entonces, buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros (SUÁREZ, 2007, p. 2).

La escritura de las narrativas, su escucha y las discusiones que ellas generaron entre los oyentes nos permitió hacer una mejor lectura del mundo escolar. Como dijo Delory-Momberger (2008), la reconstrucción de nuestra historia nos permitió ubicarnos dentro de nuestra trayectoria, ya que hizo posible descubrir dónde estábamos, dónde estamos y para dónde vamos, como una historia que tiene principio, desarrollo y fin.

La narrativa construye los acontecimientos, las acciones, las relaciones causales, de medio, de finalidad; ella polariza las líneas de nuestras tramas, entre un inicio y un fin, y las conduce a su conclusión; ella transforma la relación de sucesión de los acontecimientos en encadenamientos finalizados; ella compone una totalidad significativa, donde cada evento encuentra su lugar, según su contribución en la realización de la historia contada (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 39).

El movimiento circular, donde la acción de uno resulta en la transformación personal y del otro, me hizo descubrir el sentido de una investigación formación-acción, donde tanto los sujetos investigados como el propio investigador son transformados durante el momento de la investigación; donde, en realidad, no hay sujeto/objeto de la tesis, y sí sujetos investigando y transformando su propia forma de actuar en el mundo. Todos somos parte de una gran investigación. En ese aspecto, Anderson (2007) significó un importante

aporte para esta tesis. De acuerdo con el autor, investigadores activos estudian la realidad social actuando conjuntamente con ella, al mismo tiempo que estudian los efectos de sus propias acciones en el medio. La investigación formación-acción muchas veces es descrita como una serie de ciclos en movimiento que envuelve momentos de acciones, actuaciones, observación de los efectos y el reflejo que causan en la observación de un investigador. Esos ciclos forman un espiral que resulta en el refinamiento de la problemática de la investigación, resolución de los problemas y transformación de las perspectivas de los investigadores y participantes (ANDERSON, 2007).

El objetivo de la investigación formación-acción, según Anderson (2007), es la comprensión de la práctica y la articulación de la reflexión o la filosofía de la práctica para mejorar la propia acción. El autor sostiene que este tipo de investigación es política en doble sentido: porque hace preguntas críticas sobre la práctica de alguien, y porque los investigadores/sujetos colaboradores crean conocimiento sobre sus propias prácticas. Para generar conocimiento sobre la propia práctica, el autor sugiere convertir en algo extraño aquello que nos es común, familiar o normal.

Investigación formación-acción tiene el potencial de empoderamiento y la inclusión de diversas voces en la política educacional y en los cambios sociales [...] Nosotros creemos que el empoderamiento empieza con un grupo de investigadores educacionales que se ven a sí mismos no solamente como meros consumidores del conocimiento del otro, pero como creadores de conocimientos (ANDERSON, 2007, p. 7).

Esta tesis refleja mi voz y mi transformación a partir de la escucha, de la lectura y de la observación de la obra de arte creada y dejada por los docentes jubilados de Quilmes. Sin embargo, además de mi propia voz, la investigación trae las voces, las observaciones y las transformaciones de los docentes colaboradores. Creamos conocimientos juntos, nos transformamos, o mejor dicho, nos co-formamos en un movimiento cíclico o en un espiral, como describe Anderson (2007). Fue un trabajo en equipo, de colaboradores, donde el investigador y el colaborador son parte de una misma persona. En la investigación formación-acción es esencial, afirma el autor, no solamente reflexionar sobre el problema de la investigación, sino también reflexionar profundamente sobre el modo en que nuestra

propia posición y opinión se tornan una lente por la cual vemos la realidad. De hecho, las narrativas escritas por mí y por los docentes jubilados representan nuestras lentes, nuestra forma de ver el mundo educativo.

Las narrativas autobiográficas, según Passeggi y Silva (2010), propician un proceso de investigación formación-acción que se realiza mediante la co-inversión del investigador y del sujeto colaborador. La preocupación primordial es que ella sirva esencialmente al escritor, ya que el proceso de escritura se constituye de valiosos procesos de descubrimientos, permitiendo a quien escribe explicitar sus experiencias y transformar saberes implícitos en conocimientos (investigación). El narrador se torna aprendiz de sí mismo, por lo tanto se permite reinventarse (formación). En el proceso hermenéutico permanente de interpretación y reinterpretación de los hechos, el adulto reelabora el proceso histórico de sus aprendizajes (acción). De modo que, mediante el uso de los instrumentos semióticos (grafías), el yo (autos) toma conciencia de sí y resignifica la vida para nacer de nuevo: *autopoiesis*.

Por lo tanto, después del paseo por la investigación (auto) biográfica, el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la investigación formación-acción (todas parte de una investigación cualitativa) percibí que tenía entre manos un trípode digno y capaz de rescatar la memoria pedagógica, capaz de escuchar voces doblemente silenciadas, capaz de estimular a los jubilados a hacer más, a buscar más, tornándolos escritores de sus historias. Un trípode que nos permitió conocer la historia de la educación, reflexionar sobre ella, generar voces intergeneracionales y trazar cambios en el ámbito educativo. Un trípode apto para dar sentido a lo que llevamos en nuestras “valijas”.

É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se com um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício da tomada de consciência por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2006, p. 14).

En este sentido, esta investigación permitió a los docentes jubilados trazar un mapa de sus carreras profesionales hasta el momento de la jubilación. Los talleres biográficos se realizaron no solamente con la esperanza de proporcionar nuevas enseñanzas a los docentes en formación, sino también con el deseo de que sirvieran para estimular a los docentes jubilados a continuar activos y a reposicionarse frente a una nueva realidad (ya fuera contando sus trayectorias, saliendo de casa, socializándose a través del grupo de docentes jubilados narradores, como también narrando sus experiencias, volviendo a las aulas, participando activamente de congresos, seminarios o ateneos, coordinando grupos o registrando sus experiencias en la sociedad).

Así, la presente investigación tuvo el propósito de analizar y rescatar la memoria pedagógica de diez docentes jubilados de la ciudad de Quilmes, de entre 60 y 78 años de edad. Para esto, la municipalidad de esa localidad nos ofreció un lugar físico donde realizar los talleres, apoyando y dando soporte de esta manera a la iniciativa y a los objetivos trazados por la tesis. Esos encuentros fueron grabados, transcritos y luego analizados, buscando escuchar las voces de los docentes doblemente silenciados, poniendo el foco en la reconstrucción e interpretación de las experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas. Las narrativas escritas por los docentes experimentados me permitieron descubrir la sabiduría profesional y la reflexión que cada uno es capaz de realizar sobre su propia trayectoria de vida.

Para mí, como investigadora de héroes y apóstoles, tal como relatan Alen y Delgadillo (*apud* DAVINI, 2008), fue un placer escuchar experiencias tan profundas. Experiencias que a veces estaban muy escondidas en sus memorias y otras veces tan presentes que surgían de forma espontánea. No me resultó muy difícil encontrar en sus relatos sabiduría y amor por la educación. Encontré docentes tan encantados con el proceso de enseñanza y aprendizaje que solamente la pasión y el amor por la escuela fueron capaces de manejar sus dificultades y los momentos tristes en el arte de enseñar.

Se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para garantizar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar. Necesitémoslos ahora

lúcidos para que puedan devolverle a la sociedad la parte de responsabilidad que le corresponde en los déficit de la situación educativa (ALEN y DELGADILLO *apud* DAVINI, 2008, p. 12).

Luego de haber trabajado durante más de quince años con profesionales jubilados, he descubierto y comprendido la importancia de los espacios de escucha de nuestras experiencias. En un mundo profesional donde “el tiempo es dinero”, hemos aprendido a no escuchar al otro y tampoco a nosotros mismos. Creo que la sabiduría de vida que alcanzamos con la edad nos muestra más adelante la importancia de reflexionar sobre la vida. Además, con la ausencia del trabajo, el tiempo libre suele aumentar la necesidad de compartir la trayectoria de vida y profesional.

Pienso en las historias que se pierden y lo mucho que podríamos aprovecharlas. Abrir espacios para las historias de los docentes jubilados y la mía fue una forma que encontramos para estar más cerca de nuestra sabiduría profesional, permitiéndonos reflexionar sobre la educación y autoevaluarnos para poder crecer como seres humanos. Escuchando nuestros propios relatos, nos permitimos repensar el mundo escolar.

Creo que el cambio educativo no está solamente en crear nuevas teorías pedagógicas y nuevas herramientas, sino que también es preciso rescatar la memoria de aquellos que aprendieron que la experiencia es más fuerte que el conocimiento que dan los libros o las sillas de la universidad. “En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos” (SUÁREZ, 2007, p. 2). ¿Por qué no escucharlos?, ¿por qué no dar voz a los docentes jubilados que son doblemente silenciados?

Reflexionar sobre el docente sabio y la importancia de su sabiduría en la formación de nuevos docentes es una herramienta de enseñanza práctica, real, que permite a los docentes en formación salir del mundo abstracto de los saberes formalizados y las teorías de la enseñanza, muchas veces alejados de la realidad de nuestra sociedad.

En mi tesis de maestría (GONDIM, 2008), que indaga sobre la sabiduría de vida de los ancianos que continúan estudiando, descubrí que una historia parada no produce otras historias y que es muy importante compartirlas con los otros. ¿Cuál sería el objetivo de

vivir treinta y cinco años en una profesión si más adelante no tendremos cómo compartir lo que aprendimos? Descubrí que este espacio de escucha de las trayectorias profesionales de los docentes jubilados era beneficiosa para ellos, porque se sentían útiles y capaces; para mí, como investigadora y docente, porque me hizo reflexionar sobre mi vida desde el relato del otro; y para los docentes más jóvenes que se encuentran en formación y que empiezan sus trayectorias profesionales, porque les permitió observar y conocer el camino de otros más experimentados.

Uno sólo puede (re) construir el mundo-de-vida de la narrativa que escucha y lee, relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y comprendiéndolo en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la experiencia biográfica propia. En el acto de recibirla, la narrativa ajena también es escritura de sí, dentro de la relación con el otro y debido a ella (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 63).

Esta investigación abrió espacios para que también los docentes en formación empezasen a escribir sus narrativas pedagógicas a partir de la escucha de los relatos de los docentes jubilados. Así, los docentes jóvenes pudieron comenzar a entender mejor el camino de la educación. Escuchar a los docentes jubilados fue una forma de permitir una formación de profesores fundamentada en historias de vida (JOSSO, 2004); resultando en una formación más humana, más práctica, más significativa y menos abstracta.

Es para los docentes en formación y para los jubilados que me propuse rescatar estas memorias pedagógicas. Si pudiéramos organizar talleres (auto) biográficos en varias ciudades, estados, países o continentes, seguramente tendríamos una historia de la educación distinta de la que conocemos y, en consecuencia, tendríamos más éxito en los trámites educativos (SUÁREZ, 2007). Debería existir mayor conscientiz-acción sobre el rol docente y su relación con el mundo escolar. Desafortunadamente, conforme relatado por Suárez, mucho de lo que se vivió muere con/en los docentes que se jubilan y se desecha como si nunca hubiera existido.

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y del saber

pedagógico que ponen en juego los docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan (SUÁREZ, 2007, p. 3).

Las narrativas son como la puerta de entrada a un mundo que se quiere descubrir. Ellas permiten rescatar –por reflexión– la singularidad del docente jubilado, sus experiencias de vida profesional, la temporalidad, el aprendizaje, el conocimiento, sus competencias, su identidad, su caminar y su formación en busca de una sabiduría de vida. “Ella indica, así, uno de los caminos para que el sujeto oriente, con lucidez, los propios aprendizajes y su proceso de formación” (JOSSO, 2004, p. 41, [la traducción es mía]²⁴). Un profesor que tiene una historia de vida es un actor social: tiene cuerpo, personalidad, emociones, pensamientos y deseos. Así, sus comportamientos y acciones llevan la marca del contexto donde vive. La reflexión sobre esa historia hace que él conozca su trayectoria, evalúe sus pasos y sus memorias, y obtenga entonces la oportunidad de crear un espacio para sus experiencias profesionales dentro de la formación de profesores jóvenes. Creo que el número de años vividos y experimentados influyen en el número de historias de vida construidas. Creo que los docentes jubilados son quienes más deberían tener espacios para compartir sus narrativas. Sus experiencias tienen la capacidad de orientar y dar soporte a quienes están empezando a vivir la experiencia profesional.

2.1. Encontrando la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados de Quilmes

Fue a partir de mis inquietudes –y del proyecto propuesto también por la Municipalidad de Quilmes– que descubrimos una manera de rescatar estas experiencias. Hicimos una lista con los nombres de docentes jubilados de la ciudad y los invitamos –a través de llamados telefónicos y de una publicación en el informe del sindicato de los jubilados²⁵– a un encuentro inicial. En la invitación explicamos que nuestro deseo era escuchar sus historias y rescatar sus saberes. La invitación se hizo sin más explicaciones acerca de lo que íbamos a hacer.

²⁴ Texto original: “Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação”.

²⁵ La invitación puede verse en el Anexo A del dossier que acompaña esta tesis.

Empezamos la investigación en la ciudad de Quilmes, provincia de Buenos Aires, el día 14 de octubre de 2010. En ese primer encuentro éramos 21 personas. Ya para el segundo, el número cayó a diez docentes, de los cuales ocho eran mujeres y dos, hombres. Las razones para esta disminución fueron varias: muchos no se sentían preparados para tal experiencia, otros no tenían disponibilidad horaria y también hubo quienes pensaron que la invitación había sido para homenajearlos por los años trabajados. Los que se quedaron en el grupo también tenían sus razones: a la mayoría le parecía maravilloso poder compartir sus experiencias y registrarlas dentro de nuestra sociedad; otros hablaron de la necesidad de estar cerca del mundo escolar y de la posibilidad de usar los talleres para llenar el vacío que sentían. Algunos afirmaban que les gustaría devolver a la ciudad lo que un día recibieron de las escuelas públicas.

Todo comenzó con una llamada telefónica. Al principio no entendía lo que estaba escuchando, pero era lo que estaba esperando y necesitando (DOCENTE JUBILADA, QUILMES 2010).

Nuestros encuentros estuvieron pensados como una invitación a caminar por su trayectoria profesional en la enseñanza, buscando memorias educativas y pedagógicas, a través de lecturas sobre sí mismos. Las estrategias de repensar la vida y narrar las propias historias fueron presentadas como formas de dar acceso a lo vivido, de compartir su formación y de registrarlas en la cultura de una sociedad. Los invitamos a un lugar humano, donde hablábamos de vida, enfocando más la vida profesional que la personal, aunque estén conectadas y entrelazadas. Hablamos de experiencias, más que de vivencias, y las compartimos con aquellos que también caminaron largo tiempo dentro de las escuelas, para después ofrecérselas a quienes comienzan sus sabidurías: los docentes en formación.

Las historias pedagógicas compartidas en el grupo fueron elaboradas de forma oral y escrita. Estimulamos a los docentes a escribir sus narrativas, relatando hechos significativos vividos dentro de las escuelas. Como era de esperarse, en los primeros encuentros surgieron muchas dudas: varios de los docentes preguntaban cómo podrían escribir, qué sería significativo compartir y si sus historias eran suficientemente interesantes como para ser compartidas con el grupo. Después del tercer encuentro, las preguntas empezaron a ser contestadas fácilmente por ellos mismos. Escuchar las experiencias de

otros docentes los estimulaba a pensar la propia vida y, además, les daba ganas y coraje para escribir sus propias historias.

Fue a través de esos talleres que los objetivos específicos acá planteados (y que estructuran este estudio) se tornaron ejes para analizar el significado de la jubilación para los sujetos que participaron. Sin entrevistas, sin preguntas previas, sin temas a ser discutidos, nuestros talleres empezaban con una charla informal hasta que la memoria pedagógica y los recuerdos iban apareciendo de a poco. Un tema surgido a través de las conversaciones, estimulaba la escritura de narrativas pedagógicas. El autor pensaba y escribía dentro/fuera de los encuentros para luego leer al grupo su producción. Nuestras inquietudes frente a la palabra narrada del colega nos hacían repensar y escribir nuestras propias memorias pedagógicas.

Lo que me hizo que viniera hoy ha sido mi necesidad de transmitir a los docentes jóvenes algunas experiencias positivas de mi carrera (DOCENTE JUBILADA, QUILMES 2010).

Tal como se ha dicho anteriormente, el taller permitía el nacimiento de una corriente de escritura que, indirectamente, contestaba las inquietudes iniciales de esta tesis: ¿cómo es jubilarse?, ¿cómo es vivir la ausencia de trabajo?, ¿qué llevan en sus valijas de experiencia profesional?, ¿cuáles son sus experiencias formativas?, en una sociedad capitalista, donde el trabajo es fundamental, ¿cómo fue volver a casa?, ¿qué podremos hacer con sus experiencias profesionales?, ¿qué papel pueden ocupar estas experiencias dentro de una institución de formación de profesores?, ¿las experiencias de los jubilados sirven de orientación para los futuros docentes?, ¿cuáles fueron sus logros y sus fracasos?

En los talleres (auto) biográficos de los docentes jubilados, la documentación narrativa (SUÁREZ, 2007) de experiencias pedagógicas –entendida como dispositivo de investigación formación-acción entre docentes– posibilitó la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del cambio educativo. Los talleres biográficos rescataron también las narrativas de vida de sus trayectorias profesionales y además nos orientó en el camino para conocer y comprender la importancia del mencionado rescate en la formación de profesores.

Recibimos diversas narrativas llenas de valores pedagógicos. También observamos cambios de actitud frente a la escritura. Por ejemplo, uno de los docentes jubilados compró una computadora portátil para tener sus relatos siempre presentes y decidió escribir, no solamente sus historias pedagógicas, sino también su historia de vida. Algunas narrativas eran alegres, otras tristes, otras graciosas, algunas contaban experiencias en la docencia, otras hacían referencia a sus experiencias como alumnos, pero siempre fueron historias con mucha significación para quienes relataban y para quienes escuchábamos.

O somos parientes o no sé, porque sobre todo lo que dicen acá yo tengo algo para contar (DOCENTE JUBILADO, QUILMES 2010).

Los encuentros contestaron muchas de mis preguntas. El valor de tener una historia era evidente, así como la posibilidad de cambios que él puede producir dentro de una sociedad. Durante los encuentros descubrimos que escuchar al otro nos lleva a escucharnos a nosotros mismos, a escuchar nuestra voz interior. Usamos sus escritos para la búsqueda de la esencia de sus sabidurías profesionales. Yo, como investigadora –y también como docente–, fui provocada por las historias narradas que me estimularon a pensar sobre mi lugar como educadora dentro de nuestra sociedad, y a escribir también mis relatos. A final, hasta dudamos acerca de quiénes habían sido los que más lograron con el rescate y el intercambio de experiencias educativas: los docentes jubilados, los docentes en formación o yo como investigadora.

¡Poder escribir las experiencias realizadas en el aula es maravilloso! Es dar continuidad a esta etapa de desafíos, creatividad y búsqueda (DOCENTE JUBILADA, QUILMES 2010).

Parecía que los docentes jubilados habían escuchado mis inquietudes. Ellos también estaban inquietos. La escuela ya no era su escenario. Sus vidas habían cambiado y no había nadie para explicarles qué hacer a partir de ahora. Extrañaban los ruidos de las aulas, de los jóvenes; los innumerables contactos diarios ahora ya no existían más. Y parecía que ya desde nuestro primero encuentro los docentes jubilados querían contar sus experiencias. La sensación era que ellos habían silenciado esas historias por mucho tiempo.

Hemos vivido con mucha intensidad. Demos parte de nosotros a la escuela (DOCENTE JUBILADA, QUILMES 2010).

Las narrativas orales de los primeros días fueron fuertes. Escuché frases y expresiones como: “Me sentí como material descartable cuando me jubilé”, “me sentí muy vacío de expresión cuando me jubilé”, “todavía puedo ser útil, todavía puedo compartir experiencias pedagógicas”. No sé si contestaban mis inquietudes o si me generaban nuevas preguntas. Ellos no deseaban dejar de trabajar de forma brusca. Ellos no sabían qué hacer con tanta libertad y con tanto tiempo libre. Perdidos, sintiéndose como materiales descartables, los docentes jubilados empezaban a descubrir la importancia de rescatar sus historias. Desde el principio tuve la sensación que el grupo tenía mucho para compartir, tenía mucho de qué hablar y escribir. Ellos habían encontrado un espacio seguro donde había otras personas como ellos, en sus mismas situaciones, que tenían los mismos sentimientos y que hablaban su mismo idioma.

En los encuentros estuvo siempre muy presente la conciencia de que podían hacer más y que aún era tiempo de hablar para repensar el sistema educativo, para reescribir su propia trayectoria. Quizás por esas razones a cada encuentro volvían con nuevas narrativas, con ganas de poner sus memorias en palabras escritas:

Siempre pienso que cada docente que se va de su aula, deja una historia que tendría que ser continuada. Cada persona ha pasado y dejado una contraseña, me parece que tenemos que valorarla. Acá pasamos todos como anónimos. Nuestra historia queda en los alumnos que nos saludan en las calles (DOCENTE JUBILADA, QUILMES 2010).

Ellos necesitaban que sus historias fuesen registradas en la sociedad. Buscaban un lugar para almacenar sus memorias pedagógicas. Necesitaban sentir que su trayectoria profesional tenía valor. Y para ello encontraron un rincón sencillo, dentro de la Municipalidad, inicialmente habilitado los martes a las 3 de la tarde. Lugar sagrado de escucha, de pensamientos profundos, de reflexiones sanas que removían el alma, la memoria, los sentimientos y que los estimulaba a escribir sus narrativas, a descubrir quiénes eran, quiénes fueron y quiénes les gustaría ser.

Los diez docentes jubilados que fueron parte de esta investigación estuvieron presentes en casi todos los encuentros entre el período de 14 de octubre de 2010 a 14 de octubre de 2011. Es interesante comentar que, finalizado este período, los docentes que habían participado decidieron continuar con los encuentros durante el siguiente año. Gerardo Álvarez, uno de los sujetos colaboradores de la tesis, se tornó coordinador del grupo después de meses de estudio y calificación. Ahora cumple la función de estimular a más docentes jubilados a escribir y a dejar registro de sus historias. Además, en el año 2011 posibilitó la entrada de los docentes jubilados en las instituciones de formación docente de Quilmes. Tuvimos el primer encuentro el día 19 de abril, donde los docentes experimentados fueron a leer sus documentaciones narrativas a los docentes jóvenes.

El dispositivo de documentación narrativa hizo posible el intercambio de experiencias entre jóvenes que estudian para ser profesores y los docentes jubilados experimentados. Las historias fueron escuchadas con mucha atención y apreciadas por aquellos que todavía estaban por vivenciar y experimentar el mundo escolar.

Personalmente, creo que tanto la visita como los relatos fueron una experiencia enriquecedora, y sobre todo muy emotiva tanto para mí como para la mayoría de mis compañeros. Me aportó una nueva y distinta visión del rol docente, creo que tenemos una imagen de lo que deberíamos ser muy teórica e ideal, en cambio ellos nos mostraron un compromiso y actitud concreta y real que nos llegó y emocionó profundamente. Agradezco el nivel de compromiso mostrado a través de las experiencias vividas en dichos relatos y también por compartirlas con nosotros. Espero que estas visitas se repitan ya que sus experiencias son útiles y enriquecedoras como referencia para jóvenes docentes (DOCENTE JOVEN, QUILMES 2011).

Las palabras de los docentes jóvenes nos mostraron la importancia del aprendizaje significativo, del aprendizaje real y empírico. Ellos, en sus textos, nos contaron la importancia de esos intercambios, la importancia de aprender desde la experiencia, desde lo concreto, desde lo vivido. Muchas veces el aprendizaje que se logra de esta forma tiene más sentido que aquello que se aprende a través de teorías distantes y abstractas. Los encuentros

en los institutos de formación fueron siempre muy emotivos, con mucho intercambio, inquietudes y anhelos de compartir y de aprender.

Creemos que el grupo va a seguir por más años. Ellos necesitan nuevos espacios, nuevos roles y ociosidades productivas. Comprenden que si la mente se detiene, el cuerpo padece. Ellos entienden el valor de su saber experiencial y cuán importante es compartirlo. Ellos ya se dieron cuenta de que pueden cambiar la educación aún estando jubilados. Lejos del sistema, sin miedo de hablar o de quejarse por cosas nunca aceptadas, ellos se sienten libres para hacer y decir más. “Para defenderse contra una inercia nefasta en todos los planos es necesario que el anciano conserve actividades; cualquiera que sea su naturaleza, sus funciones en conjunto mejoran” (BEAUVIOIR, 1970, p. 324).

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas apoyó la investigación, haciendo posible la circulación de los relatos escritos por los docentes y la divulgación de los saberes y discursos pedagógicos a través de ateneos, congresos, publicaciones y entradas en las instituciones de formación de profesores jóvenes. También nos permitió ocupar espacios horizontales de formación humana y profesional a través de un trabajo colectivo e individual, capaz de generar reflexiones sobre el saber pedagógico.

La Municipalidad de Quilmes nos apoyó durante todo el proceso, abriendo un espacio de escucha para los docentes jubilados de su ciudad. Siempre preocupados con el bienestar de los adultos mayores y trabajando arduamente para que eso sea posible, no dudó en apoyar nuestro proyecto de investigación, incorporándolo en el departamento de Equidad y Género de la Municipalidad y posibilitando también la circulación de los relatos.

Las narrativas pedagógicas de los jubilados experimentados alcanzaron las mentes y los corazones de los docentes en los institutos de formación. El saber de la experiencia visitó lugares que supuestamente existen para el nacimiento de la experiencia: un instituto de formación. El intercambio de saberes entre los docentes me hizo ver que era ahí – principalmente ahí– donde deberían estar las “valijas de experiencias” que los docentes jubilados llevan al salir del mundo educativo. Me pareció que estas valijas encajaban perfectamente con el saber pedagógico teórico que estaban estudiando. Ellas daban forma práctica y real a los conocimientos teóricos y virtuales traídos por libros. Percibimos todos

–yo como investigadora, los docentes en formación y los que se jubilaron– que la apropiación y la alimentación a través de sus narrativas (auto) biográficas es un proceso formativo, reflexivo y transformador.

Por lo tanto, entiendo que esta investigación contribuyó con la política de la inclusión (FREIRE, 1970), con la política de la felicidad, la política del reconocimiento y conocimiento, con las leyes de los derechos humanos y de los adultos mayores. Valoramos el saber de la experiencia. Inscibimos los discursos de los adultos mayores dentro de una política pública, porque hicimos y hacemos circular sus relatos a través de ateneos, revistas, tesis, libros e instituciones. Aumentamos el número de participantes e interesados en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas que soportó y posibilitó nuestra investigación; que abrió lugar para la memoria que se construye en el espacio público; que dejó documentada tales experiencias antes silenciadas y que posibilitó que el sujeto se torne autor de su historia.

Escuchar a los jubilados fue dar voz a quién empieza a sentirse afónico. Durante los encuentros buscamos escuchar el habla auténtica, como sugiere Amatuzzi (1989), el habla de quién es experimentado, de los que saben y supieron hablar y escuchar. En el taller biográfico buscamos entender la trayectoria de un docente, trayectoria común a todos los que un día tendrán la oportunidad de envejecer dentro de la educación.

Abrir espacios para esas historias fue la forma que encontramos para estar más cerca de su sabiduría profesional. Escucharlas, nos permitió pensar una educación distinta. Experimentarlas nos permitió reflexionar mejor sobre la educación.

Así, la enfermedad tardó, el aislamiento terminó, el cerebro funcionó y la vida ganó nuevos sabores.

CAPÍTULO 3 – EL CANTO DE LOS CISNES

*“Viaja la luz de las estrellas muertas, y por el vuelo
de su fulgor las vemos vivas.
La guitarra, que no olvida a quien fue su compañero, suena sin que
la toque la mano.
Viaja la voz, que sin la boca sigue.”
Eduardo Galeano*

3.1. Los escritores

Personas²⁶ que de libre y espontánea voluntad decidieron donar sus experiencias pedagógicas a nuestra sociedad. Personas que saben que pueden hacer más por la educación. Personas cuya edad psicológica no se condice con la edad cronológica. Tienen quizás el alma tan joven que no pueden contar los años. Personas que no están preparadas para vivenciar el vacío de la jubilación porque no desean experimentar una vida sin ruidos. Algunos se sienten felices en este período de sus vidas porque sentían que ya era hora de dejar de trabajar. Otros, todavía están adaptándose con dificultad al cambio. Unos maestros de Matemática, otros de Lengua, otros de Historia, otro Sociólogo, otros maestros de escuelas particulares, pero todos docentes de escuela pública. Otros también directores o

²⁶ Carl Rogers (1997) define la persona como un ser único e individual; un ser racional, con un gran conocimiento posible de sí mismo y de sus reacciones. Un ser que se relaciona con otros y que el intercambio de experiencias entre ellos son importantes para la transformación de sí y para el proceso de tornarse persona.

vice directores, pero todos personajes y protagonistas del mundo escolar, con muchos años de experiencia profesional y muy enamorados de las Ciencias de la Educación y del arte de enseñar. Y principalmente, todos muy preparados para contar sus historias.

Presento en este capítulo a los escritores de las experiencias pedagógicas: los docentes jubilados de Quilmes. Las narrativas llevan sus nombres, sus historias, sus experiencias, sus reflexiones más profundas. Los relatos, escritos por varias manos, traen voces polifónicas y pensamientos dialogados a lo largo de muchos encuentros. Narrativas que pasaron por varias versiones y, en cada una de ellas, se produjo una transformación personal y/o grupal. Experiencias rescatadas y registradas en la memoria de una sociedad. Narrativas firmadas por el autor, leídas al grupo, compartidas en lugares que dan lugar a la escucha de la trayectoria profesional de los jubilados. Historias plurales en su singularidad, historias singulares en su pluralidad, como dicen Souza y Almeida (2013). Relatos que nos emocionan, que nos arrancan lágrimas y que también nos hacen sonreír. Unos más tristes, otros graciosos. Todos significativos.

En este capítulo también presento fragmentos de la transcripción del material recogido a través de un grabador usado en todos los encuentros. Nuestros diálogos y nuestras conversaciones durante el proceso de escritura de las narrativas, muestran a los lectores cómo funcionaban dichos talleres biográficos. Las transcripciones de estos fragmentos de discurso oral, preferí trabajarlas sin mencionar el nombre de los “autores”. La oralidad –generalmente menos reflexionada que la palabra escrita– pertenece a los sujetos colaboradores de la investigación, por lo tanto les guardo el derecho al anonimato. Por el contrario, las narrativas escritas llevan el nombre del autor y solo fueron compartidas y registradas en nuestra sociedad luego del permiso de aquel. La oralidad surge de forma espontánea, de reacciones a los comentarios, de sentimientos inmediatos. La escritura, en cambio, aparece de forma pensada, reflexionada en profundidad, varias veces reescrita hasta lograr producir una narrativa fiel a los sentimientos del autor. El discurso oral muchas veces nos sorprende, nos asusta y ¡cuántas son las veces que él muestra nuestro verdadero yo!

Por lo tanto, considero que lo más correcto es guardar el anonimato de los sujetos colaboradores en sus discursos orales, ya que en esa instancia las narrativas todavía estaban

en proceso de ser repensadas. Aun así, considero necesario presentar estos fragmentos de discurso oral porque son datos significativos en la investigación. Muchas veces fue en las entrelíneas que encontré respuestas para mis inquietudes, puesto que la mayoría de las veces era en la oralidad que se formaba la escritura. El habla auténtica es un dato importante en la metodología biográfica. Sin identificaciones para la oralidad, al sujeto colaborador lo llamaré simplemente *docente jubilado de Quilmes*. Por otro lado, me parece igualmente importante darle nombre a los relatos escritos por ellos. Los autores los leen y los comparten orgullosos en congresos, en ateneos, en los institutos de formación docente. Sus escritos llevan sus nombres y sus apellidos.

Por lo tanto, comparto con el lector estos encuentros y los sentimientos que ellos generaron en mí. Mis narrativas al respecto son una forma de mostrar cómo fui afectada y transformada por el intercambio de experiencias. Como investigadora, no ocupé el papel de una “mosca en la pared” como sugiere la etnografía clásica. Me involucré y fui afectada por lo que escuchaba y decía. La investigación formación-acción me permitió recrear mi propia historia y, a través de voces polifónicas, yo también me torné un sujeto colaborador de la investigación.

En este capítulo expongo las narrativas que fueron compartidas en cada uno de los encuentros, y/o el proceso de repensar nuestras historias. Para esto, transcribo fragmentos significativos de las narrativas orales. Invito al lector a conocer el lugar, el clima, el horario, las historias, las vivencias transformándose en experiencia, la vestimenta, los gestos, el discurso oral y la escritura de nuestros talleres. Espero que mi narración sea fiel a lo mucho que experiencé, vi, viví y sentí. Comparto este capítulo con la esperanza de que el lector pueda sentir mucho de lo que vivimos quienes participamos de los talleres.

Para comenzar, les presento cada uno de los sujetos colaboradores de la investigación:

- 1. Gerardo Álvarez** – 68 años. Sociólogo y maestro. Durante 17 años trabajó en escuelas públicas y privadas como profesor de Ciencias Sociales en EGB, Media y Superior y como orientador social en la Ribera de Quilmes. Jubilado desde 2009,

actualmente es coordinador del grupo “Docentes Jubilados de Quilmes”. Hace teatro y natación.

2. **Beatriz González** – 77 años. Se desempeñó como profesora de Lengua y Literatura durante 33 años en escuelas secundarias públicas y privadas. Jubilada desde 2008, actualmente realiza tejido artístico y actividades religiosas además de participar en los talleres de narrativas.
3. **Ana María Gramajo** – 66 años. Maestra normal nacional y maestra especializada en Educación de Adolescentes y Adultos, realizó también el Posgrado en Gestión Educativa (FLACSO). Se desempeñó durante 37 años en escuelas públicas de nivel primario y en la rama de adultos. Jubilada desde 2010, actualmente cursa la carrera de artesana en hilados en la Escuela Municipal de Berazategui y realiza talleres de tapiz y telar.
4. **Berta Villar** – 64 años. Trabajó en escuelas públicas y privadas durante 38 años como profesora de Mecanografía, Estenografía, Contabilidad e Informática. Jubilada desde 2010, actualmente participa de los talleres de narrativas y de artesanías.
5. **María Elena Barrios** – 67 años. Maestra de primaria, secretaria y vicedirectora. Jubilada desde 2006, trabajó durante 32 años en escuelas públicas y privadas. Actualmente forma parte del taller de narrativas y hace gimnasia.
6. **Roberto Cichesi** – 69 años. Durante 20 años se desempeñó en escuelas públicas como ayudante de laboratorio de Informática, ayudante de laboratorio de Física, profesor de taller, profesor de Matemática, Física, Química y administrativo en secretarías. Además, trabajó también en la industria privada durante 35 años. Jubilado desde 2010, actualmente participa de los talleres de narrativas.
7. **Graciela Dossetti** – 60 años. Trabajó durante 32 años mayormente en escuelas públicas. Fue profesora de Plástica y directora de rama media. Jubilada desde 2009, hoy participa de un taller literario.

- 8. Elsa Bedini** – 69 años. Trabajó durante 35 años como maestra de grado y secretaria en rama primaria y como maestra de adultos en escuelas públicas y algunas suplencias en privadas. Jubilada desde 2009, hoy cursa la Licenciatura en Ciencias Sociales y hace gimnasia.
- 9. Marianela Huerta de la Rocha** – 64 años. Trabajó en escuelas públicas y privadas durante 30 años como profesora de Matemática y preceptora en escuelas secundarias. Jubilada desde 2009, actualmente trabaja como profesora en Media, participa de talleres de costura, pintura y de narrativas.
- 10. Teresa Baldino** – 62 años. Trabajó en escuelas públicas como maestra y bibliotecaria durante 37 años. Jubilada desde 2011, actualmente, participa de los talleres de narrativas.

Además de ellos, algunos docentes en actividad también decidieron formar parte del grupo por sentir la necesidad de intercambiar experiencias con los jubilados:

- 1. Helga Aquino** – 56 años. Maestra de grado y bibliotecaria en rama primaria, trabaja en dos escuelas públicas. Se desempeña como maestra desde hace 20 años.
- 2. Gabriela Fernanda Anaya** – 46 años. Desde hace 18 es profesora para la Enseñanza Primaria en escuelas públicas con desfavorabilidad, especialmente en 1° y 2° grado.

3.2. Mi diario de ruta o mi cuaderno de bitácora: las experiencias significativas y el análisis de los talleres

En cada encuentro, mi narrativa y la narrativa del otro. Como copia fiel de nuestros sentimientos, decidí presentarlas enmarcadas, delimitadas por bordes externos, protegiéndolas de cambios, de citas, de antecedentes conceptuales o de teorías. El borde (esa línea gráfica que separa la producción narrativa del resto del texto) representa la memoria instalada en nuestro cuerpo y nuestra mente. Las letras en *itálica* representan nuestras narrativas orales y escritas, o mejor dicho, la voz de nuestra memoria. Las

narrativas escritas llevan el nombre y el apellido del autor, como ya fue explicado anteriormente. Cada encuentro está separado por ítems y por un título que intenta definir lo que experimentamos en cada taller. Cada apartado comienza con mi propia narrativa escrita luego de cada taller. Las reflexiones posteriores a los encuentros, así como los soportes teóricos de diferentes autores y estudiosos, se encuentran por fuera de los bordes de cada narrativa oral y escrita.

Es Difícil (si no imposible) contar el diario de ruta del campo investigativo sin usar la primera persona del singular y del plural. Estuve (y estoy) presente en todo lo escrito. Me encuentro en las entrelíneas de todo el texto. El sujeto colaborador participó activamente de las lecturas de mis reflexiones. Reflexionamos juntos la tesis. Un trabajo arduo, largo y de pensamientos profundos sobre el saber experiencial. Un trabajo lindo, liviano y encantador cuando nos descubrimos disfrutando de nuestro propio saber.

Algunos encuentros están descritos de forma muy detallada, otros lo están menos. La descripción minuciosa se debe a mi necesidad de explicar al lector el método usado durante los talleres: cómo fue pensado cada uno, la planificación y el desarrollo de los encuentros, las diferentes versiones de las narrativas, los comentarios entre pares, las lecturas de las narrativas en los ateneos, el intercambio de experiencias en las instituciones y nuestras transformaciones al repensar nuestra propia vida. Los encuentros que me requirieron muchas páginas son principalmente los iniciales, ya que con su descripción quiero mostrar cómo planificamos los talleres y cómo discutimos las narrativas leídas. Además, esas fueron también las reuniones más largas puesto que fueron utilizadas para explicar a los participantes cómo funcionarían los talleres de narrativas. Explicación que se reiteró en varios encuentros en tanto nuevas personas llegaban al taller. A lo largo de todo este proceso emergieron sus sentimientos frente a la jubilación –dato tan importante para la tesis– obligándome así a reflexionar y describir los talleres de forma más densa.

Algunos encuentros sentí mayor necesidad de teorizarlos ya que fueron los más fructíferos, resultando en discusiones pedagógicas muy profundas. En otros, aparecía mayormente la lectura de narrativas. En los encuentros menos detallados, hubo menos discusiones pedagógicas, menos diálogos y más monólogos. En uno de los encuentros salimos a recorrer la ciudad de Quilmes con el objetivo de conocer el lugar y sus historias.

Fue una reunión atípica, ya que la escritura de la documentación narrativa pasó a segundo plano, pero que sirvió de estímulo para nuevos textos y que sirve como muestra de los proyectos que la Municipalidad de Quilmes destina a los jubilados. En otro encuentro, no pudimos permanecer en el espacio que ocupábamos en la Municipalidad debido a una protesta pública contra la política del país. Ese día callamos más de lo que hablamos. Vi docentes jubilados muy preocupados con la situación de Argentina.

Y como en cualquier grupo de personas que se encuentra por más de cien horas, las discusiones, los temas generados, las lecturas, los diálogos o los monólogos fueron influenciados por el clima, por el humor, por la voluntad, por las cosas que ocurrían a cada encuentro y por el estímulo dado al grupo. Espero que el lector pueda percibir, a través de mi palabra escrita, las diferencias entre cada uno de los encuentros. Como los temas de los talleres surgían de nuestras charlas, todo ocurría de forma muy espontánea. No teníamos que seguir reglas. Planeábamos lo que teníamos que contar al grupo (una noticia, un nuevo evento, la lectura de una narrativa...) pero luego, todo lo que sucedía en los encuentros emergía de nuestras necesidades, de nuestros pensamientos, de la lectura o la charla del otro. Creo que el lector entenderá que el diario de ruta (IGLESIAS, 1963) no puede seguir la misma lógica en todos los encuentros. Un diario es capaz de revelar la verdad y los hechos a través de sus escritos. La cronología nos ayuda a percibir la evolución de grupo, nuestras transformaciones y nuestro caminar por nuestras trayectorias.

En esta investigación, a ese diario escrito en cada encuentro podremos llamarlo “cuaderno de bitácora” –como aquel que usaban los navegantes para registrar el desarrollo de sus viajes y en el que dejaban constancia de todo lo acontecido–. El cuaderno, en este caso, estaba protegido de las tormentas y los avatares climáticos y servía como libro de consulta para los próximos navegantes. Su organización fue siempre cronológica, lo que facilitaba la revisión de los contenidos anotados.

Sea como un diario o como un cuaderno de bitácora, la escritura de este capítulo fue la más placentera y la más difícil de la tesis. Como investigadora, sentí la necesidad de repensar todo el camino recorrido hacia la trayectoria profesional de los docentes jubilados. Sentí la necesidad de repensar innumerables veces cada encuentro por separado, y de transcribir todo lo que habíamos hablado. Después, en la búsqueda del sentido pedagógico

de cada taller fui separando las cosas más importantes que habían surgido en cada uno de ellos. Intenté dar cuenta de todo lo que implicó la realización de un taller de documentación narrativa: los sentimientos de los docentes jubilados, mis sentimientos como investigadora y coordinadora del grupo, sus narrativas y mis narrativas, los comentarios entre pares, la escritura de las diferentes versiones, los talleres (auto) biográficos, la edición de las narrativas, la circulación de los relatos, el registro en nuestra sociedad y el uso de sus narrativas en la formación de profesores más jóvenes.

Después, con las orientaciones de mi director de tesis, llegamos a conclusión de que ese camino me llevaría a tener varias tesis dentro de una y que no conseguiría dar cuenta de todos los aspectos que surgieron en un año, ya que fueron muchos los encuentros. Por lo tanto, él me recomendó enfocarme solamente en los sujetos colaboradores de la tesis: los docentes jubilados de Quilmes. Sin embargo, al leer mi diario de ruta, a él le pareció extremadamente importante no dejar afuera los aspectos más significativos de la vida profesional de los docentes jubilados. Todo formaba parte de una misma investigación, todo estaba relacionado y mucho debería ser relatado y contado. Por lo tanto, la mejor forma que encontramos para narrar los encuentros fue buscar los aspectos más relevantes que habían aparecido a lo largo de las reuniones entre el 14 de octubre de 2010 y el 14 de octubre de 2011. De esta manera, el texto aparece organizado en función de los aprendizajes más significativos de cada reunión, representados a través de los subtítulos de cada taller. Además, para cada encuentro presento una descripción profunda y densa de mis reflexiones, conforme la necesidad y los temas que surgían.

De este modo, los subtítulos de cada encuentro nos ayudan a categorizar lo que experimentamos. Nos guían a través de los resultados generados por la investigación. El objetivo de la tesis no es interpretar cada narrativa escrita por los docentes jubilados. Tampoco es explicar los pasos de un taller de documentación narrativa, ni crear nuevas teorías pedagógicas a partir de los discursos de los sujetos colaboradores. El objetivo central siempre fue la creación de un espacio para el rescate de la memoria pedagógica de los docentes jubilados, la apreciación de la importancia que tiene ese espacio en este período de la vida, la relación con los sujetos colaboradores, la producción de las narrativas para ser llevadas a los institutos de formación docente y la observación de la relación entre

el intercambio de experiencias en distintas generaciones. Por lo tanto, esta tesis se enfoca en el docente jubilado, en la importancia de un espacio de rescate de su saber experiencial y en la importancia de este espacio como herramienta del ocio productivo.

Mi mirada, por lo tanto, debería haber estado direccionada solamente hacia la interrelación del docente jubilado y su permanencia en este espacio. Sin embargo, como investigadora y también como sujeto colaborador de esta tesis, no me permití dejar afuera tantos aspectos importantes que emergían en cada taller. ¿Cómo dar cuenta de la relación de los jubilados con el espacio sin explicar la metodología utilizada para la realización de los talleres?, ¿cómo hacer referencia a la importancia del rescate de su saber experiencial sin ejemplificar el tipo de saber fue rescatado?, ¿cómo reconstruir el rescate de la memoria y sus aprendizajes significativos sin mencionar lo que escribieron los docentes jubilados?, ¿cómo relatar la importancia de dar cuenta de lo vivido, sin contar cómo fue estimulada la memoria de los docentes jubilados?, ¿cómo dar cuenta de la importancia del intercambio de saberes entre diferentes generaciones, sin describir el encuentro entre el docente jubilado y el docente en formación?

Por lo tanto, decidí utilizar el diario de ruta como herramienta para describir el mundo del docente jubilado de Quilmes, así como su saber, su forma de ver la vida, sus memorias, sus aprendizajes significativos, su relación con los talleres de narrativa, su relación con los más jóvenes, sus experiencias y sus transformaciones. Fue difícil seleccionar el material más significativo de entre todo lo recogido a lo largo de los encuentros. Luego de un arduo trabajo, finalmente conseguí llegar a dieciséis talleres relevantes, fructíferos y que pueden representar lo mucho que he experimentado al lado de los jubilados. Tuvimos más de 20 encuentros entre el año de 2010 y 2011, pero ¡cuántos otros talleres, congresos, ateneos, intercambio en los institutos de formación docente presencié después del mencionado período! ¡Y cuántas narrativas pedagógicas fueron leídas por mí después del 2011!

Soy consciente de que queda mucho más para escribir, repensar, observar, investigar y hacer, pero también entiendo que todo no entra en una sola tesis. Espero que el lector pueda sentirse estimulado a adentrarse en el mundo del docente jubilado de Quilmes y que, de cierta forma, pueda sentirse también estimulado a profundizar pensamientos sobre el

docente, sobre la jubilación y sobre la formación docente. Estoy segura de que si hubiera más investigaciones sobre el adulto mayor, en el mundo habría menos prejuicios, más sabiduría y más circulación de sus saberes experienciales.

Después de esta explicación sobre la escritura del capítulo 3, solo me resta darles la bienvenida al mundo del saber experiencial.

¡Bienvenidos a los talleres (auto) biográficos! ¡Bienvenidos a nuestra historia!

3.2.1. Los oprimidos, los opresores y los generosos en el silencio y/o en el vacío

Las voces silenciadas

Quilmes –14 de octubre de 2010

Llovía. Toda la semana de sol y justo el día 14 de octubre que tanto había esperado, llovía. Salí de casa sin protección, corriendo bajo la lluvia para tomar el subte y luego la combi que me llevaría de Palermo hasta Quilmes. Quería llegar temprano para mostrar respeto por mi investigación y a todos aquellos que irían a contar sus experiencias pedagógicas. Llegué casi sin aliento y sin nada de maquillaje porque el agua de lluvia me lo había quitado. Ese día usé botas con un poco de taco para intentar estar a la altura de los docentes jubilados y, mientras caminaba hacia ellos, pensaba en todo lo que tenía que andar para alcanzarlos.

Me tomó dos horas llegar a Quilmes. Exactamente dos horas. Todo salió más tarde de lo que imaginaba. Mi maquillaje era mi propia piel morocha. Tenía los pies doloridos y las botas mojadas. Finalmente encontré el auditorio lleno de sillas ubicadas en semicírculo. Vi dos personas conocidas, que me recibieron con grandes sonrisas que parecían decir “bienvenida” y “contá conmigo que estoy acá para ayudarte”. Eran las sonrisas de Teresa y Gabriela que estaban tan contentas y nerviosas como yo. ¿Cuántos

serán los docentes jubilados que van a venir?, ¿será que van a venir? “Todavía es temprano”, me dijo Gabi.

Y mientras hablábamos y organizábamos nuestro encuentro, llega la primera señora. Camina hacia un asiento observando todo. Parece estar perdida y como preguntándose “¿qué tipo de reunión es esta?, ¿por qué me pidieron estar aquí?”. Creo que su corazón palpitaba como los nuestros. Ella elige una silla y se sienta con la ayuda de un paraguas en el que apoya su pierna fracturada. Mientras Gabi y Teresa van recibiendo a la gente que empieza a llegar, yo voy a hablar con esa señora. Recién ahí, mirándome, ella consigue pronunciar la pregunta “¿qué vamos a hacer acá?”. Le digo que le se lo contaría más tarde.

Los otros van llegando de a poco. Todos perdidos, pero todos encontrándose con/en la sonrisa de Gabi y Teresa. Cada uno va eligiendo su espacio dentro del semicírculo. Mi corazón empezó a calmarse. Empecé a sentir una serenidad que hacía tiempo no sentía. Parecía que estaba en mi lugar. Tenía ganas de abrazarlos y agradecerles a cada uno antes de escucharlos. Sentía ganas de decirles: ¡vamos, por favor, cuéntenme todo lo que traen en su valija de experiencia profesional!, ¡cuéntenme lo que experienciaron entre las paredes de la escuela!, ¡cuéntenme los momentos buenos que pasaron ahí, pero cuéntenme también que la vida nunca es perfecta y que también los momentos difíciles fueron significativos! Cuéntenme como están hoy: ¿felices por jubilarse o tristes porque querían más?, ¡cuéntenme como es extrañar a los alumnos, cuéntenme como es tener tiempo libre!, ¿qué cosas volverían a hacer igual y cuáles cambiarían?

¿Cómo podría darle una sola y breve respuesta a la señora que me había preguntado acerca de las razones para estar allí? Quizás si le contara mi ansiedad por escuchar su historia, ella saldría de allí corriendo, acusándome de invasión de privacidad. Quizás me preguntaría: ¿cómo contar cosas que son tan mías?, ¿cómo contar cosas que no tuve tiempo todavía de repensar?, ¿cómo contar cosas que no estoy lista para compartir? La señora probablemente se asustaría. Y yo tampoco estaba allí para hacer entrevistas. Yo iba para escucharlos y, cuando se escucha, no se elige lo que se va a escuchar. El habla viene de forma espontánea y si sale de nuestra boca (la mayoría de las veces) es porque nos gustaría compartirlo.

La persona que escucha da un tiempo a quien va a contar. El que habla lo hace porque tiene ganas de compartir con el otro la alegría o el dolor de haber vivido aquella historia. Yo no era una entrevistadora buscando saber más allá de los detalles. Podría tener ganas de preguntar y probablemente les preguntaría cuando fuera el momento. Pero ahí construiríamos un diálogo y no un monólogo. Pregunto, explico mis ideas, vuelvo a escuchar y pienso cómo esa escucha me hace reflexionar también sobre mi historia. Nuestro encuentro tendría comienzo, desarrollo y fin. Todo sería explicado y dialogado. Yo sabía que iba a llegar un momento en que quien escuchaba y quien hablaba empezarían a ser uno solo. Me acuerdo de Passeggi y Silva (2010) cuando dicen que la mediación biográfica no significa injerencia o interferencia.

Así me sentía cuando comencé a ofrecer mis oídos para las dos horas de encuentro. Yo era una mezcla de ellos, de mí, de mi profesión docente, de investigadora, de escucha de historias, de alumna y de profesora. Creo que mi español nunca salió tan claro, tan firme y tan fuerte. Me sentía bien y feliz. Quería tomar nota de todo lo que me decían pero la birome muchas veces no fue capaz de seguir las palabras, los pensamientos y las reflexiones. Las historias venían de forma tan fácil que bastaba simplemente mirar a un docente para que escuchásemos “yo cuando era docente, me acuerdo que...”.

Cecilia, como representante de la Municipalidad de Quilmes y también como coordinadora de los talleres, intentaba contarles a los docentes la razón de nuestros encuentros. Cuando se explicó que sería un espacio de escritura de las experiencias pedagógicas y que esas experiencias circularían en nuestra sociedad con el propósito de ayudar a los docentes en formación y rescatar sus memorias para dejar un registro en el mundo escolar, la ansiedad y la inquietud que se generaron entre los presentes fueron fuertes. Difícil fue controlar a aquellos que hablaban. Cecilia lo intentaba diciéndoles: “los espacios ya están programados para que esas historias que empiezan a salir pasen al papel y no se pierdan, para que los docentes nuevos tengan acceso a lo que ustedes decidirán compartir por alguna razón. La idea es esa. Va a darles trabajo que esos textos sean leídos, escuchados y publicados. ¿Se animan?”.

¡Pero no! Ellos ya querían contar todo en un primer encuentro. ¿Cómo controlar esas historias silenciadas por tanto tiempo? Un docente jubilado, peleando por la palabra,

casi gritaba para decir: “Todos vemos el agua. Yo veo el pez. Tenemos más libertad de hablar o criticar el sistema porque estamos afuera. Tenemos una necesidad bárbara de expresión porque nunca tuvimos un ámbito para poder decirlo”.

No había control. El “sistema” (muy bien criticado por ellos) ya los había controlado demasiado. Los años de práctica los impulsaban a hablar. La falta de encuentro entre los docentes durante los años de ejercicio los controló por mucho tiempo. Este era el momento del “descontrol”. Ellos quieren contar sus historias.

Y cuántas fueron las que recordaron de sus tiempos. Una docente recuerda con detalle su primer día de clase: “Cuando me cerraron la puerta y me dejaron con los chicos adentro me pregunté: ¿qué hago?, ¿a quién respondo?, ¿a quién me dirijo?”. Otro, pidiendo el turno para hablar, nos relata las técnicas de aula a las que recurrió en su primer día de clase: “Si tengo una oportunidad les voy a mostrar cómo eran mis primeras clases. Todos los años lo mismo...”. ¡Qué bueno era acordarse de los momentos significativos!

La señora que había sido la primera en llegar, vibra con la posibilidad de publicación de las narrativas. Y dice: “Eso es lo que es importante... ¿Las historias van a llegar a los jóvenes? ¿Va a haber un giro de 360 grados en la educación?” Cecilia contesta: “¡Yo no puedo contestar que va haber un giro de 360 grados! ¡Si llegarán a la práctica es otra cosa! Ponemos las historias en un lugar accesible. Pero sí, por supuesto que va a haber comunicación.”

No nos dábamos cuenta de que ya empezaba la comunicación. Las historias ya se cruzaban, los más jóvenes ya eran afectados por ellas solamente con la oralidad. Los siguientes pasos, todavía más largos, serán dados y abrirán más espacios para que esas historias lleguen a los docentes en ejercicio. Creer que el rescate de las historias puede ayudar a la educación será probablemente el primer paso. Ese sí será el pasaporte para el retorno de los 21 docentes jubilados que estaban presentes en nuestro punto de partida.

Las voces que yo escuché aquella tarde eran fuertes. Ellos creen en la educación y piensan que pueden hacer más. Salí de nuestro encuentro con esas frases en mente y pensando que había encontrado un grupo fuerte de ideas, de planes y con ganas de

expresar en la escritura lo que experimentaron. Volví a casa contenta porque creo en los docentes que no están listos para vivir el vacío. Creo en los docentes que tienen historias. También creo que las historias no se pueden morir solo en los alumnos que nos saludan en las calles. Creo en los docentes sabios. Creo en alguien que dijo: “no necesitamos de terapia ni de grupo de autoayuda. Entonces aprovechemos lo que sabemos, y aprovechemos que estamos afuera y tratemos de devolver eso a nuestra sociedad”.

Fue un placer estar con ellos aquella tarde. Recibimos regalitos de una de las docentes presentes. Vi lágrimas de felicidad. Gané abrazos y miradas sinceras. No volví sola. Pude haber vuelto a casa con el pie dolorido por intentar alcanzarlos antes de tiempo. Sin embargo, volví con brillo en los ojos y con una sonrisa en el alma.

A final, empecé mi investigación.

Nuestro primer encuentro me hizo recordar a Ricouer (2013). El autor afirma que la memoria es social, proviene de fuera, del grupo, del colectivo. Necesitamos del otro para compartirla. Necesitamos del otro para tenerla. Nuestros vínculos, experiencias, momentos y trayectorias pasan por/con la vida de los otros. Somos seres sociales, no nos construimos solos. Estamos siempre en relación con el otro y esa relación es parte de mi memoria. Es en ese primero encuentro, y a través del habla de los docentes jubilados de Quilmes, que veo la relación que Ricouer (2013) establece entre la memoria individual y la memoria colectiva. En ese encuentro veo la necesidad y el anhelo de algunos docentes por hacer pública esa memoria y devolverla al lugar que le corresponde. En algunos casos es como si hubieran encontrado el lugar específico para depositar sus “valijas de experiencias”. Valijas pesadas, que fueron hechas durante los largos años de profesión.

Fue como si ellos también hubieran encontrado a Ricouer (2013) al descubrir que la memoria individual no es más que la memoria colectiva. Sus ojos me decían “mis memorias no me pertenecen”, “no tienen sentido si las guardo para mí”, “la memoria del otro también es mía. Yo también viví situaciones semejantes”. Tal como dijo Sarlo (2007), a veces un olor es suficiente para que la memoria surja espontáneamente, sin ser llamada, sin hacer esfuerzo para tenerla de vuelta. Solo fue preciso un espacio, diálogos y personas en la misma situación (estar jubilados). Eso alcanzó para disparar impulsos eléctricos por las

dendritas, ocasionando inúmeras sinapsis que estimulaban rápidamente el lado izquierdo del cerebro, impulsando los órganos de comunicación, expresadas a través de narrativas orales. No había control. Nosotras, como coordinadoras, deseábamos que las narrativas fueran escritas. Necesitábamos, como parte de la sociedad, el registro de ellas para alcanzar nuestros objetivos en los talleres. Imposible. Ya habían estado callados por mucho tiempo. Era hora de hablar.

La oralidad espontánea llenaba nuestro encuentro. Los pensamientos salían fácilmente, muchas veces sin ser reflexionados, ni sentidos. Otras veces, surgían cargados de emociones, de lágrimas, de bloqueos que trababan la fluidez. El proceso de escritura sería diferente. Habría que reflexionar, sentir, saborear y elegir palabras que pudieran dar significado a sus memorias. La escritura alcanzaría resultados más profundos por su capacidad de circular por más tiempo dentro de una sociedad. Sería una forma de registrarse en la sociedad, en nuestra historia, mostrando que somos parte de ella. Una contribución, un legado para ser leído, sentido e interpretado.

Cecilia y yo sabíamos que era hora de pensar, de repensar, de rescatar, de descubrir, de dialogar, de escuchar al otro y a uno mismo. Era hora del *Kairos*, no del *Chronos*. ¡Qué difícil nos resultó explicarles eso! Querían un cambio radical en la educación, querían mostrarnos cuán útiles son, querían sentirse valorados y escuchados. Querían que la Municipalidad los premiara por el trabajo que habían hecho a lo largo de sus años de docencia. Querían espacios. Querían llenar vacíos. Querían encontrar sentido. Querían criticar. Querían cambios.

Y nosotras les ofrecimos la escritura.

¡Sí!, una escritura capaz de generar cambios. Capaz de llenar vacíos. Capaz de rescatar memorias. Capaz de criticar. Capaz de reinventarnos. Capaz de iluminar el trabajo que hicieron. Capaz de dar vida a la docencia. Capaz de encontrar sentido a la jubilación. Capaz de dar giros de 180 o 270 grados en uno mismo. Capaz de dar voz a la memoria colectiva y hacerla llegar en su lugar apropiado.

El objetivo de los talleres biográficos fue explicado. Les dijimos que era un espacio abierto para dialogar sobre la educación, pensar en nuestras prácticas pedagógicas, pensar

en nosotros como docentes. Buscar dentro de nuestra memoria los aprendizajes significativos para poder escribirlos y registrarlos en la sociedad a través de la escritura de narrativas pedagógicas, para poder intercambiarlas en los institutos de formación docente, para rescatar la historia de la educación y permitirnos ser parte de esa historia.

–“¿Será una terapia?” –preguntó al grupo la señora sentada a mi lado.

–“Puede ser. Toda terapia nos hace bien” –dijo otra docente.

Hago más las palabras de Josso (2004): no es terapia, pero es terapéutico. Si es un taller de escritura, de diálogos, de volver a pensar en mis (o nuestras) experiencias, es un taller que nos permite buscar vivencias y transformarlas en experiencias. Es un lugar de intercambio. Por lo tanto, es un lugar terapéutico.

Después de las explicaciones, los docentes jubilados de Quilmes empezaron a entender lo que haríamos juntos. Sin embargo, sus opiniones al respecto fueron muy diversas: excusas, falta de sentido, enojo, necesidad y justificaciones de por qué podrían compartir sus experiencias pedagógicas.

- “¿Tiempo para escribir? No lo tengo”.

- “Nadie quiere ser viejo”.

- “Narrar nuestra historia no sirve para nada”.

- “Quiero estar activo. Quiero ser voluntario”.

- “Eso me hace acordar a la generosidad pedagógica”.

- “Una etapa terminó pero enseñar a través del arte va a morir conmigo y la obra que dejaré es eterna”.

- “Veo el baile, no a quienes bailan. Veo el agua y no el pez. Tenemos ventajas porque estamos fuera del aula. Tenemos la libertad de decir, de criticar”.

- “Yo sí creo. Creo en la actividad individual”.

- *“Los docentes de hoy son distintos, faltan al trabajo por cualquier razón. En nuestra época era diferente. ¡Nunca falté ninguna clase!”.*

- *“Treinta y uno, treinta y cinco, cuarenta años de trabajo y nos vamos. Nadie nos dice nada”.*

Era una mezcla de sentimientos visible a mis ojos: soy un adulto mayor, capaz de donar mis experiencias. Sé que ellas son útiles para nuestra sociedad / Soy un adulto mayor y me encuentro en este exacto momento enojado con la sociedad que se olvidó de que existo / Soy un docente y un docente siempre narra, siempre se dona, es siempre generoso / Mis historias no le sirven a nadie. Ellas son mías / ¿Por qué mi historia sería interesante? / ¿Quién soy yo para provocar cambios en una sociedad? / Soy la sociedad, soy parte de ella. Mi historia no me pertenece. Le pertenece a ella / La sociedad me usa, me abandona, me echa y ¿ahora, me necesita? / No soy viejo para narrar mis historias / Soy un sabio, veo de forma más profunda. Mientras la sociedad ve una cosa, yo veo otras cosas. Tengo la capacidad de observar mejor, de forma más nítida. A final, ya viví mucho, soy un adulto mayor experimentado, puedo ser un docente narrador.

Al escuchar el objetivo de los talleres, algunos de los docentes jubilados fueron conscientes de que podría ser doloroso pensar en el mundo educativo en que vivieron. Verse en el lugar del oprimido no era una tarea fácil. Las frases fuertes que fueron usadas como definición de sí mismos en el primer encuentro, me hacen pensar en los antecedentes conceptuales traídos por esta tesis. Encontré dos grupos de adultos mayores: los que se ven como oprimidos, vaciados, olvidados, silenciados, echados; y los que se ven como opresores, dueños del saber, de la experiencia, con poca posibilidad de apertura a lo nuevo, “sabios” y que traen siempre la frase “en mi época era mejor”. Era sencillo detectar los dos grupos. Uno que se desvaloriza, otro que se valoriza demasiado. A final, ¿quiénes eran ellos?

Nadie quiere ocupar el lugar del oprimido. “Nadie quiere ser viejo”, dijo uno de ellos. Nadie quiere sentirse juzgado, echado, olvidado. Para que haya liberación del opresor es necesario que el poder nazca de la debilidad del oprimido (FREIRE, 1970), es necesario saber de la existencia del opresor, tener conciencia del lugar que el oprimido ocupa en el

mundo, tener conciencia también de su ser como persona. Nos ha dicho Freire (1970) que para muchos de los oprimidos es más fácil continuar siendo un oprimido. El opresor ya forma parte de él. El miedo a la libertad estimula a permanecer atados a la condición de oprimido. Sufre de una dualidad: quiere ser, pero teme ser.

Por lo tanto, la filosofía del oprimido de Freire entrelazada con los diálogos entre pares durante nuestro primer encuentro, nos muestra a algunos de los adultos mayores portándose como oprimidos, con miedo a cambiar su condición, temerosos de la generosidad, del verdadero acto de amor, viviendo la dualidad entre el querer ser y el ser. La escritura como dispositivo de liberación, como búsqueda de uno mismo, es temida por algunos de ellos. ¿Qué tengo para narrar?, ¿qué tiene un oprimido para narrar dentro de una sociedad opresora?, ¿por qué la historia de un jubilado puede ayudar a cambiar la educación? Alguno de los docentes no encontraron la lógica en el objetivo del taller y yo sentía que muchos de ellos no volverían al próximo encuentro.

Para algunos fue difícil creer en las relaciones horizontales, en el poder de la memoria colectiva, en el acto de amor. No era esa la generosidad que esperaban después de la jubilación. Algunos querían reconocimiento, valoración por parte del opresor, esperaban recibir en nuestro primer encuentro algún título, un homenaje, una recompensa o tal vez una diferencia en sus status social.

La recompensa²⁷

Un nuevo comienzo

Miércoles 13 de octubre, finaliza el día. Las horas se extinguen anunciando el momento del descanso. Lo altera el sonido del teléfono como grillo tecnológico y una voz que se anuncia como Analía, de la Municipalidad de Quilmes. El estribillo de la presentación se repite: “¡Hola! Soy Analía, de la Municipalidad. Fui alumna suya...” “¡Hola!” -respondí, tratando de ubicar el rostro de Analía. Pero fue en vano... Luego de hacer presente los recuerdos, me participó de una reunión de docentes jubilados a realizarse en la misma Municipalidad, el 14 de octubre...

²⁷ La primera y la segunda versión de esta narrativa se encuentran en los anexos C y C1 del dossier que acompaña esta tesis.

Pensé “¡Justo en mi cumpleaños! ¿Será un regalo?, ¿o una fiesta sorpresa quizás?, ¿o un reconocimiento junto a otros colegas por haber cumplido holgadamente nuestra formación?...”

Graciela Dossetti.

Sin embargo, cuando uno de los docentes presentes aceptó el riesgo de escribir su trayectoria profesional y relató al grupo que la escritura de sus narrativas sería un acto de generosidad pedagógica, me pareció que otro grupo empezaba a tomar la voz. Fue el habla de ese docente la que permitió la apertura para otro grupo social que no ponía en primer plano el haber ocupado un lugar de oprimidos o de opresores en sus trayectorias. Él se definió como un ser humano libre, capaz de entregar a la sociedad sus experiencias laborales, que confiaba en poder producir cambios y buscador de nuevas experiencias; un docente narrador listo para contar su historia de vida.

Y fue desde su diálogo que ese grupo fue presentándose, con menos participantes, pero que comenzó a existir a partir del uso de la expresión “generosidad pedagógica”. Parecía que desde ahí, los oprimidos y los opresores empezaron a perder importancia. De forma oral y escrita, y a partir de la pregunta inicial “¿Cómo llegué hasta aquí?”, observamos a otro grupo que, frente a la jubilación, había llegado a la conclusión de que para ser libre y humano es necesario tener conciencia de su historia, de sus vivencias y experiencias, saber transmitir saberes, aprender a desaprender (ALVES, 2010), aprender y enseñar en la vida.

Nuestro taller sería, entonces, una cuestión de generosidad. Según Freire (1970), la generosidad lucha por el fin del falso amor, lucha por una educación de los oprimidos, para que ellos se sientan capaces de ser más humanos, para poder cambiar el mundo, para poder ser libres. Con la praxis de sus búsquedas, llegarán a la liberación, al verdadero amor. La generosidad, para Freire, nace de relaciones justas, humildes, horizontales. Respetan la libertad y la autoridad, siempre de forma ética. Creo que era eso lo que quería decir el docente jubilado de Quilmes cuando se refirió a la escritura de sus experiencias pedagógicas como un acto de generosidad. Es un acto generoso. Es un acto de amor, del verdadero amor, de donación, de horizontalidad, de liberación de los oprimidos, de los

silenciados, de los olvidados por el sistema, de los viejos. La definición de “generosidad pedagógica” era suficientemente eficaz como para vencer los obstáculos de liberación de los oprimidos.

La generosidad pedagógica llegó a través de palabras dichas o escritas²⁸. La encontré en forma de necesidades individuales, metáforas, expectativas respecto al futuro y a la propuesta de contribuir con sus narrativas pedagógicas para alcanzar un posible cambio social.

-“Siempre quise compartir con colegas las experiencias que me hicieron crecer. Hoy, jubilada, sigo queriendo saber”.

-“Lo que hizo que viniera hoy ha sido mi necesidad de transmitir a docentes jóvenes algunas experiencias positivas de mi carrera”.

-“Me gusta y tengo necesidad de transmitir saberes, basados en estudios, experiencias y años vividos”.

-“Todas las experiencias me interesan”.

-“Los últimos años como docente intenté diversas formas de transmitir mi experiencia. Lo intenté en las jornadas de perfeccionamiento, en el nivel terciario como profesora y en el cargo de directora. No encontré a los que querían escuchar... tal vez no supe expresar lo que quería decir. Y estoy acá porque quiero compartir mi experiencia docente con aquellos que quieren escucharla”.

-“Todo comenzó con una llamada telefónica. Al principio no entendía lo que estaba escuchando, pero era lo que estaba esperando”.

-“Tenemos que hacer también nosotros. Si nos callamos, nuestras historias se van a morir”.

-“Siempre pienso que cada docente que se va de su aula deja una historia que tendría que ser continuada. Hay cosas positivas y otras que se pueden mejorar”.

²⁸ Las distintas narrativas escritas por los docentes jubilados en respuesta a la pregunta “¿Cómo llegué hasta aquí?” se encuentran en el Anexo D del dossier que acompaña esta tesis.

- *“Las raíces están debajo de la tierra. Tenemos que cavar”.*
- *“Hay muchas cosas para hacer. Estoy acá por eso. Creo en la iniciativa individual”.*
- *“No necesitamos de terapia, tampoco de autoayuda. Entonces, aprovechamos lo que sabemos y aprovechamos que estamos afuera y tratemos de devolver eso a nuestra sociedad”.*
- *“Enseñar es un acto revolucionario. Cuando uno enseña, da la posibilidad al otro de cambiar.”*
- *“(…) pienso que el aporte de cada uno con su granito de arena puede ser un arenal o un médano de una conclusión acorde a ciertas necesidades de la sociedad”.*
- *“Excelente la propuesta. Poder escribir las experiencias realizadas en el aula es maravilloso. Es dar continuidad a esta etapa de desafíos, creatividad y búsqueda”.*

Otro grupo de docentes jubilados comenzaba a pronunciarse. Yo tenía la intuición de que serían ellos quienes volverían el próximo encuentro. Sus intenciones eran donar, compartir, experimentar, cambiar el mundo educativo con su “granito de arena”, transmitir saberes, continuar la generosidad pedagógica, aprender y enseñar a partir de lo vivido. Más allá de su status en la sociedad, más allá del sentimiento que les causaba la jubilación y más allá de pensar solamente en sí. Un grupo humano que cree que puede hacer, buscar y encontrar más.

Me pareció que ellos habían estado buscando el taller de forma inconsciente. Necesitaban reinventarse, dar a voz a muchos sentimientos callados, necesitaban ese contacto con el otro que se había desvanecido al jubilarse. Necesitaban salir de casa, encontrar formas de estar activos y necesitaban sentir otra vez el sabor de la docencia.

Siguiendo a Larrosa (1995), nuestro taller sería un dispositivo pedagógico, ya que proporcionaría un lugar donde constituir o transformar la experiencia de sí; un lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Un espacio de autoconocimiento, de rescate de saberes, donde la toma de conciencia proporciona la transformación de la experiencia de sí.

Durante el primer encuentro, además de la discusión sobre los objetivos del taller, escuchamos a muchos docentes hablar sobre su nuevo ciclo. El grito de alegría, como etimología de la palabra “jubilación”, casi no estuvo presente en los diálogos de nuestro primer encuentro. La ociosidad productiva, el tiempo libre, el descanso, casi no fueron mencionados. Me pareció que solo unos pocos estaban preparados para ese período de la vida. Las palabras dichas por ellos me parecían versos de oprimidos, de enojo y de insatisfacción. Comentarios esos que contestaron mis inquietudes iniciales. Palabras fuertes que confirmaban que el saber experiencial no ocupa espacio en nuestra sociedad, que muestran jubilados experimentados sin rumbo, perdidos, sin orientación ni planes futuros. Personas que extrañan las aulas, que no sentían necesidad de jubilarse. Docentes que temen el ocio y que no soportan el silencio y el vacío.

- “Me jubilé hace un año y pico. Al principio sentí la libertad de no tener responsabilidades laborales, horarios, ni presiones. Solo pensaba en disfrutar del ocio en forma creativa, hacer las cosas que había postergado durante mi vida laboral. Pero con el transcurrir del tiempo vivenciaba que toda mi trayectoria docente estaba vaciada porque me sentí como un material descartable. Tenía que encontrar otros proyectos de vida. ¿Pero cuáles? Si siempre me gustó el trabajo que hice. Por eso fue que esa llamada telefónica me movilizó. Aunque suene fuerte, todavía puedo ser útil, todavía puedo compartir experiencias pedagógicas”.

- “Me sentí muy vacío de expresión cuando me jubilé”.

- “Cada uno ha pasado y ha dejado una contraseña, me parece que tenemos que valorarlas. Acá pasamos todos como muy anónimos. Nuestra historia se queda en los alumnos que encontramos en las calles y que nos saludan”.

- “Uno se queda en silencio después. Lo que se queda es el silencio. Me siento sola sin el aula”.

Desde la escuela fuimos entrenados para producir y cumplir horarios. Pasamos toda la infancia y la adolescencia así. Después, muchos siguen una carrera universitaria que demanda la misma misión: ser responsable, cumplir horarios y producir. Hasta el momento en que encontramos un empleo que nos obliga a seguir con la misma mecánica. Nuestro

tiempo libre es dedicado al descanso y nuestro ocio debe existir dentro de él. Desde la Revolución Industrial, según Manuel Cabeza (2000), el trabajo ocupó un lugar central en nuestras vidas. “Todo lo no productivo empezó a no considerarse trabajo o, en todo caso, actividades de carácter secundario, desarrollándose así un modo de entender las cosas que perdura hasta nuestros días” (p. 259).

Es completamente entendible que un ser humano, cuando se jubila, no esté preparado para vivir el silencio, el ocio, el tiempo libre. ¿Cómo es verse libre de las obligaciones?, ¿cómo es sentirse útil descansando en casa?, ¿cómo no sentir el peso de la culpa si no hay más horarios que cumplir ni cosas para hacer?, ¿cómo tener una relación con el ocio y el tiempo libre si siempre nos fue enseñado que no hacer nada en el tiempo libre era irresponsabilidad? La jubilación trae un cambio que necesita de apoyo psicológico y preparación.

Es ahí donde entra el habla de los docentes jubilados de Quilmes. “Uno se queda en silencio”. “Me sentí vacío de expresión”. El silencio y el vacío causados por el tiempo libre y el ocio no productivo. La culpa proveniente de la incapacidad de usar el ocio. Culpa por no estar produciendo. Culpa por no hacer lo que fueron enseñados a hacer durante toda la vida. Misiones que desaparecieron así... de la nada. El trabajo como fuente de realización e identificación personal ya no existe más. Pero de repente, alguien les dice que es importante aprovechar el tiempo libre, crear ocios productivos, descansar, hacer lo que les gustan. ¡Una paradoja!, ¡una contradicción a todo que nos fue enseñado a largo de la vida!

Muchos no entienden el momento. Muchos se quedan ahí, parados en ese intervalo de tiempo. Depresiones, suicidios, enfermedades, desesperación y vicios ocupan el lugar del ocio. Si no hay sueños, si no hay metas, si no hay deseos y en cambio solo hay culpas, entonces no hay más razón para vivir. El riesgo más grande de una jubilación. El grito de alegría se transforma en un grito de desesperación.

Según Manuel Cabeza (2000), la reducción o la ausencia de trabajo provoca un **gran vacío existencial que necesita ser llenado**. Al respecto, Beauvoir (1970) dice sabiamente que el grito de alegría dura poco; que la depresión y el vacío destruyen el ocio creativo; que el riesgo de permanecer en soledad es grande en esa etapa de la vida; que es necesario estar activos, trazar metas, buscar nuevos espacios para poder permanecer vivo intelectual y físicamente; que son pocos los que se preparan para vivir el ocio; que son

pocas las instituciones que cuidan de sus ex-cuidadores y que son muchos los que desearían continuar trabajando. Nuestro taller reflejó esta realidad desde el primer encuentro.

En coincidencia con lo anterior, de los cuatro docentes hombres que estaban en nuestro taller, dos escribieron sobre el vacío que llega con la jubilación y los otros dos lo comentaron de forma oral en nuestro encuentro. Para Beauvior (1970), los hombres tienen mayor dificultad que las mujeres para relacionarse con el ocio. Para muchos de ellos, la jubilación representa una pérdida de status social y utilidad. Ellos tienen más dificultad en ocupar nuevos espacios o buscar nuevas actividades durante esa nueva etapa de la vida. Además, presentan un riesgo más alto de depresión, vicios y/o suicidios que las mujeres.

Las mujeres jubiladas muchas veces encuentran espacio dentro de su propia casa. Muchas donan su ocio para dedicarse a la familia y a los nietos, o buscan espacios placenteros y sin obligaciones laborales para permanecer activas. Cuando hay preparación para la jubilación se torna posible reinventarse u ocuparse con trabajos de casa. Apenas uno de entre los veintiún docentes de nuestro grupo trajo en su narrativa la decisión y la preparación para la jubilación. De cierta forma, también aparece aquí la culpa que muchas mujeres cargan –principalmente las que hoy tienen más de 60 años– por haber dejado su hogar para salir a trabajar. Muchas lo hicieron, incluso, contra la voluntad de sus parejas y con el deseo de formarse y buscar independencia. Mujeres fuertes, capaces y decididas que buscaron la valorización personal a través del trabajo. Sin embargo, muchas sufrieron las consecuencias de sus libertades. Entre ellas, la culpa por su ausencia en la familia y los reclamos de su pareja e hijos. La jubilación, por su parte, trae la posibilidad de curar la culpa que llevan en sus “valijas”. Sus nietos muchas veces les proporcionan la cura. Es como volver en el tiempo, poder cuidar de aquellos a quienes no pudieron cuidar en su plenitud, para poder cambiar lo que antes no se hizo. Es ahí que encuentran el sentido de la jubilación y en cierta forma, para ellas, es una manera de estar activas, es un ocio productivo.

-“Decidí, eso sí, comprometerme con mi hijo para cuidar a mi nieta durante los horarios en que tanto él como mi nuera coincidieran en trabajar fuera de su casa. Quería, fundamentalmente, disfrutar de su crecimiento y estar cerca para no perderme ningún

cambio en su desarrollo y jugar todo el tiempo con ella, cosa que no había podido realizar con mis hijos (...)”.

“Cosa que no había podido realizar con mis hijos”, dice la docente jubilada. Para ella, quizás, la abuelidad le permite recuperar para su familia el tiempo y el amor entregado al trabajo, a los alumnos y al mundo escolar. Estar ocupada con su familia es parte del ocio, es un regalo de la jubilación. Mantener la mente ocupada y en actividad los ayuda a prevenir enfermedades o vicios. De cierta forma, comparando los estilos de vida de personas que hoy tienen más de 60 años, hay todavía, en ese sentido, una diferencia de género en cuanto a la jubilación. Creo que en las próximas generaciones no encontraremos tantas diferencias, ya que el mundo laboral pertenece al hombre y a la mujer que, en ese sentido, tienen una forma de vida semejante.

Para Manuel Cabeza (2000) la única solución a la crisis que provoca la ausencia de trabajo es una educación para el ocio. Desde una postura educativa, la vida no debiera cifrar su objetivo supremo en “tener” sino en “ser”. Así, nuestros actos podrían recuperar su condición de proyecto, de praxis, de vida que hemos de ir haciendo cada día, y ya no de algo que se nos invita a consumir como producto acabado. Para el autor, educar al ser humano para vivir esta etapa es esencial para que el jubilado pueda ir al encuentro del ocio productivo, o sea buscar algo que le de placer, que pueda devolverle el interés en la vida, no para ocupar el tiempo libre, sino para sentirse necesario, para poder ser y existir dentro del ocio.

La educación para el ocio (o, en este caso, educación para la jubilación) sería contradictoria respecto a la educación que recibimos en la escuela de la vida. Según el autor, ayudar a los jubilados a encontrar sentido en su nueva fase debería ser una obligación política. De hecho, hay países como España que ya incorporaron la ley del ocio en sus constituciones, reconociendo que los poderes públicos tienen la obligación de promover el bienestar de los ciudadanos de la tercera edad mediante la promoción de servicios sociales que atiendan, además de salud y vivienda, su cultura y su ocio.

La educación para la jubilación debe ayudar a corregir el desfase que se produce entre las expectativas y lo que realmente es, a reducir miedos, mitos y falsas interpretaciones acerca de ese período de vida. Debe ayudar a recuperar el sentido de los actos, a desarrollar nuevos roles que permitan seguir sintiéndose necesario, a encontrar diversión en otras cosas, a desarrollar la creatividad en un nuevo encuentro consigo mismo y con los otros. Debe ayudar, finalmente, a redescubrir el mundo y el entorno de un modo más sosegado y desprendido, abriendo la posibilidad de seguir recibiendo y seguir dando hasta el final (CABEZA, 2000, p. 256).

Uno de los problemas más graves de ser y existir en el ocio es la discrepancia entre el querer hacer y el hacer. Hay un contraste entre la necesidad y la praxis, tal como vemos en el relato del docente jubilado de Quilmes que dice:

-“Al principio sentí la libertad de no tener responsabilidades laborales, horarios, ni presiones, solo pensaba en disfrutar del ocio en forma creativa, hacer las cosas que había postergado durante mi vida laboral. Pero con el transcurrir del tiempo vivenciaba que toda mi trayectoria docente estaba vaciada porque me sentí como un material descartable. Tenía que encontrar otros proyectos de vida. ¿Pero cuáles? Si siempre me gustó el trabajo que hice”.

Muchos de los jubilados creyeron que ese era el momento ideal para hacer lo que querían y necesitaban. Buscaron el grito de alegría. Sin embargo, pasados algunos meses, descubrieron que no estaban haciendo todo lo que pensaban que iban a realizar. La falta de organización o preparación para vivir el ocio resulta en un “pasar el tiempo” con actividades de mayor accesibilidad (que para la gran mayoría de los jubilados es mirar televisión). Por lo tanto, el sentimiento

de culpa parece aumentar cuando la conciencia muestra que ese no era el plan para la jubilación. Según Cabeza (2000), “estamos ante un problema de mentalización y de desarrollo de habilidades mínimas que hagan que la participación y la acción deseada sean posibles. Estamos, sencillamente, ante un problema directamente unido a la educación y el proceso educativo” (p. 255).

Como sociedad tenemos la obligación de facilitar el encuentro del querer hacer y el hacer. Para eso, los jubilados necesitan pasar por un proceso íntimo, subjetivo y de autoconocimiento, que requiere tiempo y espacio. Vivir el ocio y existir dentro de él no es una tarea sencilla, principalmente -insisto- porque no fuimos preparados para vivirlo.

La jubilación puede ser vivenciada y experimentada de diversas maneras, todas ellas dependen de la forma en que el jubilado se veía, se ve y ve el mundo. En la jubilación es preciso el encuentro del sí mismo en el silencio y es ese encuentro el que permite llenar lo vacío, es en ese encuentro que se tornan conscientes de sus placeres, de sus necesidades, sueños y metas. Existe en el ser humano el miedo o la dificultad de encarar el silencio porque está acostumbrado a vivir en el ruido. Sin embargo, necesitamos recordar que la calidad de vida no depende exclusivamente del trabajo. Hay otro ser que habita en nosotros. Además, somos personas, padres, amas de casa, ciudadanos, esposos, voluntarios, amigos, miembros de una iglesia, de un partido, etc., y eso es algo que perdura cuando uno deja de ser trabajador (CABEZA, p. 254).

Esos serían los objetivos a alcanzar en nuestros talleres. La percepción del silencio, el autoconocimiento, la posibilidad de llenar vacíos, la relación entre sujetos, la percepción de que hay algo además del trabajo, la posibilidad de ser y existir en el ocio productivo y participativo. Estoy segura de que algunos de los docentes jubilados de Quilmes necesitaban esa apertura, ese *link* entre el querer hacer y el hacer. “Era lo que yo estaba buscando”, dijo uno de ellos. El taller proporcionaba la sensación de haber encontrado una razón para el ocio.

Después de tres horas de diálogo, mucho fue dicho, mucho fue escuchado, explicado, sentido y reflexionado. Para finalizar ese primer encuentro les pedimos a los docentes jubilados que escribieran una narrativa sobre cómo habían llegado al taller. Algunos le pusieron el título “¿Qué me trajo a este lugar?”. Recibimos muchos relatos y algunos docentes nos pidieron escribirlo en casa. Posteriormente, las narrativas fueron leídas por mí y por Cecilia y comentadas por ambas en nuestro segundo encuentro. Esos comentarios iniciales indagaban sobre los detalles de las historias, para estimularlos a escribir la segunda versión del mismo relato.

Este texto intenta ser uno de muchas voces. Polifónico, diría Bakhtin (1992). Aquí quiero darle la voz a una de las participantes: Helga, una docente en actividad que estuvo presente en nuestro encuentro. Su narrativa resume bien los pensamientos y diálogos que surgieron en nuestro taller.

¿Qué me trajo a este lugar?²⁹

(...) Ahí se escuchan experiencias personales como también expresiones desesperanzadas con respecto a la realidad de la vida escolar hoy, y cierta incredulidad en cuanto a la posibilidad de cambio.

Resistencia al cambio, a lo nuevo, pensé. ¡Cuánta riqueza tienen [los docentes jubilados]!, me decía al mismo tiempo. Y prefiero esta posibilidad, la de pensar que juntos podemos contar situaciones escolares que sin duda han dejado marcas en nuestros alumnos y en nosotros mismos (...)

(...) Escribir para compartir más allá de lo que pase con ese texto me parece maravilloso. Tan fuerte es el vínculo que uno establece con el escrito y con el escribir con otros que estoy feliz por haberme dado ese permiso.

Helga Aquino.

²⁹ La narrativa “¿Qué me trajo a este lugar?” escrita por la docente Helga Aquino se encuentra en el Anexo E del dossier que acompaña esta tesis.

Y fue así que nuestro primer encuentro dio la bienvenida a un espacio biográfico para los docentes jubilados de Quilmes, una invitación hecha a todos los tipos de jubilados: a los oprimidos, los opresores, los generosos, los resistentes a los cambios y los abiertos a nuevas experiencias. Los invitamos para que a través de sus propias palabras pudieran intervenir en el campo pedagógico, como intento de compensación por todo el tiempo que, de cierta forma, fueron desplazados del lugar de constructores del saber y del campo pedagógico. Por haber sido oprimidos por el sistema, las leyes y la sociedad, nada más justo que ofrecerles ese espacio.

La idea central fue que juntos (investigadores, universitarios, docentes en formación y docentes jubilados) pudiéramos colaborar para construir intervenciones en el campo de la pedagogía, dando lugar a las voces de los docentes jubilados que tanto tienen para decir y ofrecer a ese campo de saber. Los relatos confinados en los pasillos, en los recreos o en sus memorias, encontraron su lugar en la circulación por nuestra sociedad para la construcción del saber pedagógico. Los autores, como pensadores de experiencia, tendrán la conciencia de su memoria e historia a través del autoconocimiento y de reflexiones que les ayudarán a encontrar sus gritos de alegrías.

Esa fue nuestra propuesta. Necesitábamos encontrar el grito de alegría. Sin embargo, en ese momento, solo nos correspondía esperar al grupo de jubilados que volvería a encontrarnos en el segundo taller.

Al final, ¿quiénes serían los docentes narradores de Quilmes?

3.2.2. Las varias formas de ser docente

Abriendo nuestras valijas

Quilmes – 4 de noviembre de 2010

No fui tranquila. La semana no había sido buena. El domingo anterior había recibido la noticia de que mi abuelo de 100 años, que es como mi papá, se había caído y

necesitaban hacerle una cirugía. A mí, tan lejos, solo me quedaba sufrir a la distancia y rezar para que todo fuera bien. Ya era jueves y mi cabeza todavía estaba en mi país.

Estar en contacto con los jubilados y con sus historias de vida me traía más recuerdos de él. No fue por casualidad que empecé nuestro segundo encuentro con fuertes dolores de estómago. Además, esa noche había tenido un sueño tan extraño que me había quitado las ganas de continuar durmiendo. Había soñado que estaba en mi escuela, en Brasil (desde hace 15 años tengo una escuela de idiomas en Fortaleza), frente a mis alumnos y que no conseguía dar clases. ¡Me había olvidado cómo dar clases! La sensación era de las peores. Estaba completamente desorganizada, la gente no me escuchaba, no tenía control de la clase, tampoco conseguía controlar mi nerviosismo. Me desperté diciendo “¿Por qué me alejé tanto de las clases? ¡Ahora ya no sé cómo ser profesora!”. Creo que la investigación ya empezaba a ser parte de mí. Respiré profundo intentando sin éxito sacarme de la cabeza ese mal sueño y la preocupación por mi abuelo. De a poco empecé a ocupar el lugar de investigadora, observándome no solo a mí misma, sino también a todos los que llegaban.

Empezamos a las 15:00 hs. como habíamos acordado. Éramos pocos, solo seis docentes (un hombre y cinco mujeres). Yo conocía a casi todos. Solo una señora venía por primera vez. ¿Qué los había hecho volver?, ¿qué había pasado con los otros dieciséis docentes que no volvieron?, ¿será difícil contar nuestra propia vida?, ¿será que se quedaron con miedo de no tener algo que contar?, ¿será que la escritura los asustaba?, ¿será que el intervalo de tiempo pasado entre un encuentro y otro los había desestimulado? Por allí iban mis reflexiones mientras llegaban los que apostaban al cambio de la educación y los que creían que tenían algo para contar.

Llega una señora, un poco perdida. El grupo la invita a sentarse. Comienzan a hablar con ella y la acomodan en nuestro semicírculo. Luego de unos minutos la señora se da cuenta que no está en el lugar correcto (ella necesitaba hacer un trámite en la otra oficina de la Municipalidad), se levanta y se va. Fue difícil controlar nuestras risas. Una docente toma la palabra y dice: “Somos docentes, ¿no? Siempre con la necesidad de acercarse a la gente, de incluirla como parte de un grupo”. Creo que era de la

generosidad pedagógica de lo que ella hablaba. Empezamos sonriendo y reflexionando sobre nuestras acciones como docentes.

Observo a un docente que llega atrasado. Él había escrito un texto borrador muy rico, lleno de detalles que Cecilia y yo queríamos leer para el grupo. Él llega en paz, elige su silla, mira a todos como reconociendo las caras, saca sus anteojos del bolso y los limpia, se saca la campera, mira el reloj, como si ya hubiera organizado todo previamente. Saca dos bolígrafos, uno negro y otro rojo, apaga su celular y del interior de su carpeta saca unas hojas en blanco. Anota mucho, toma nota de los nombres de las personas que se presentan. Creo que se porta como si estuviera en clase con los alumnos, parece retomar lo que era cuando era profesor. Sonríe solo, como si las palabras fueran graciosas o sin sentido. Parece ocupar mi lugar de investigadora, parece observar al mínimo los detalles.

Empezamos con la presentación de los que estaban allí. A las 15:50 hs. llega otra docente que ya había participado en nuestro encuentro anterior. Ahora son seis docentes mujeres y dos hombres. Tenemos tres maestras asistentes que todavía trabajan en escuelas y que participan de los encuentros porque desean aprender más. Participan también Dolores y Analía que nos ayudan a organizar los encuentros y que, al igual que Cecilia, están allí representando a la Municipalidad.

El lugar es el mismo del primer encuentro, un auditorio de la Municipalidad de Quilmes. El semicírculo también se arma en el mismo rincón, pero ahora estamos más juntos, somos menos y las historias parecen ser más. Hay más espacio para ellas. Los docentes continúan presentándose. Observo lágrimas en los ojos cuando describen una escena, cuando hablan del acto de ser docente. Hay emoción. El primer docente jubilado que se presenta no consigue respetar el tiempo breve pedido por Cecilia. Después, cuando otra docente se presenta, él toma nuevamente la palabra y como si estuviera analizándose a sí mismo, dice: “¡Cómo me gusta hablar! ¡Yo tengo un montón de historias!”. Sus ojos brillaban. Sabía que estaba rescatando una parte de ellas en nuestro encuentro. Sentía orgullo de sus historias.

Después de nuestras presentaciones Cecilia leyó una narrativa, ya publicada, de una docente argentina. El objetivo de la lectura era estimular a los docentes a escribir, a

leer una narrativa, no para que sirviera como modelo, sino como muestra de cómo se prepara un buen texto antes de ser publicado y para generar una discusión. Los docentes escuchaban la lectura de la narrativa con una atención difícil de explicar en palabras. Sus sonrisas parecían demostrar que ellos estaban viendo la escena o acordándose de momentos parecidos vividos en las aulas. Yo sonreía también. Yo también me quedé imaginando lo que hubiera hecho si fuera la docente narradora. Cecilia parecía leer algo que ella misma había vivido, parecía cómplice de la historia. El dolor de estómago todavía me maltrataba pero todos mis pensamientos estaban en aquel instante. Y así, Cecilia termina preguntando “¿qué les pareció?”.

Muchas de las respuestas eran juicios de valor. Necesitaban discutir si la docente de ese relato había actuado bien o mal. ¿Cómo juzgar si la experiencia es correcta o no?, ¿cuál es la necesidad de juzgar la experiencia del otro?, ¿qué es una experiencia?, ¿qué es una experiencia buena o mala? Si narro mi experiencia significativa porque me hizo pensar, me hizo aprender, me hizo ser una persona mejor, ¿qué derecho tiene el otro de decir si estoy acertada o no?, ¿será que estas preguntas no desestimularían a algún docente a relatar su experiencia por el miedo a ser criticado o aplaudido? La discusión del texto leído nos mostraba la necesidad de explicar que juzgar al otro no era el objetivo de la escritura de nuestras historias.

Hablamos sobre estos temas. Hubo reflexión. Terminamos el encuentro con la lectura de otros dos relatos. Textos lindos, ricos en detalles, distintos en la redacción, llenos de experiencias de vida y significado pedagógico.

La experiencia, según Dewey (1976), es la reflexión sobre la acción. Estoy segura de que escuchábamos reflexiones. Estoy todavía más segura de que nuestro segundo encuentro fue hecho de experiencias. Nosotras, coordinadoras, hablamos menos y escuchamos más. Al final, Cecilia me miró y me dijo “¡hoy fue mejor!”, su sonrisa me demostraba más tranquilidad.

Y cuando estaba por salir, tomé mi cartera y mi grabador, y descubrí que el dolor en el estómago ya no existía más.

¿Quiénes eran los docentes jubilados que habían decidido volver?, ¿los oprimidos?, ¿los generosos? Yo solo sabía que eran los que no temían al cambio y que estaban abiertos a nuevas experiencias, ya fuera por necesidad, por expectativa, por motivos terapéuticos o para encontrar un ocio productivo participativo. También sabía que eran personas abiertas a lo nuevo, que buscaban ser y existir en el ocio, que decidieron buscar el autoconocimiento a través del rescate de sus memorias y ofrecerlas a una sociedad, esperando estar cumpliendo así con su misión de educador, pensando en los alumnos y profesores que pueden salir beneficiados por sus actos. Eran personas que, en definitiva, se encontraban en la ruta de la sabiduría.

¿Acaso Gadamer (*apud* CONTRERAS y FERRER, 2010) no define al hombre sabio experimentado como alguien capaz de repensar sus historias, de reflexionar sobre ellas, un hombre capaz de sentir la necesidad de aprender a desaprender, de evaluar sus experiencias, de estar abierto a lo nuevo, abierto a nuevas experiencias con la conciencia de que nunca se sabe lo suficiente y por eso busca hacerse de nuevos saberes? El grupo de docentes jubilados de Quilmes presentes en el segundo encuentro, ¿no serían sabios experimentados?, ¿sería esa la razón para volver?

Todavía teníamos mucho que escuchar y que leer. Teníamos mucho tiempo de convivencia y observación. Habría un tiempo para que ellos mismos descubrieran la razón de pertenecer a este grupo. Pero teníamos una certeza: nuestro segundo encuentro traía personas interesadas en el intercambio de experiencias educativas.

Empezamos el encuentro escuchando una narrativa pedagógica³⁰ traída por Cecilia. Intentamos hacer una discusión sobre el relato narrado. ¿Cómo interpretamos una narrativa?, ¿qué consideraciones podremos hacer desde la experiencia del otro?, ¿qué me trae la narrativa?, ¿qué sentimientos emergen al escucharla?, ¿en qué me afectó?, ¿qué fue significativo para mí?, ¿por qué?

La narrativa contaba la historia de una docente que llega al aula y encuentra a todos sus alumnos dormidos en los escritorios. Ninguno levanta la cabeza, ni hace ningún

³⁰ La Narrativa “Cuando todo segundo año se quedó dormido”, escrita por Silvia Mateo, es parte del fascículo 1 de *Documentación Narrativa y Experiencias y Viajes* publicada por el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. La misma se encuentra en el Anexo F del dossier que acompaña esta tesis.

movimiento. Ninguno habla con la profesora de Literatura que no sabe qué hacer frente a esa situación. Pasado algunos minutos, ella empieza a leer un libro de forma que todos los alumnos puedan escucharla, hasta el momento en que suena el timbre para la hora del recreo. Ningún alumno le demuestra haber escuchado el cuento. Solamente al volver al aula, uno de los alumnos le pregunta cómo era el final de la historia.

En nuestro taller, todos estaban atentos a la narrativa. Había sonrisas en las partes más graciosas. Había mucha concentración en los momentos de conflictos. ¿Qué haría la docente frente a esa situación? Hubo silencio hasta el cierre de la narrativa, que traía un final positivo de aprendizaje. ¡La docente había logrado enseñar! Pasados algunos minutos, empezamos nuestras discusiones pedagógicas sobre el relato.

Lo que más me llamó atención como investigadora fue la necesidad que tenían los jubilados de juzgar si la actitud de la docente había sido correcta. ¿Actuó bien la docente?, ¿no debería haber hecho otra cosa?, ¿no debería haber preguntado si los alumnos estaban bien o no?, ¿no debería haber llamado a la directora? La discusión me hizo indagar: ¿cómo escuchar la experiencia del otro?, ¿será que el docente narrador escribe para ser juzgado?, ¿interpretar sería lo mismo que juzgar?, ¿hay interpretación sin juicio?, ¿hay juicio sin interpretación?

Escuchar un relato es una forma de escuchar mi propia voz. La interpretación que hago de la historia del otro está atravesada por mi experiencia. Ella activa mi memoria, lo que viví, las conclusiones a las que llegué poniéndome en el lugar del otro, buscando en mi memoria algo parecido que me haya pasado, o algo que he leído, visto o vivenciado. El ejercicio de escucha es en cierta forma un ejercicio de memoria. Es muy difícil que ese movimiento no venga acompañado de un juicio, pero este debería ser un juicio propio, de nuestras inquietudes, personal, concreto, que reflexiona sobre lo que viví, lo que sé, lo que aprendí. No el juicio hacia el otro, del escritor. La interpretación de la narrativa del otro trae mi forma de ver la vida. Por lo tanto, mi forma de ver la vida es lo que debería estar en juicio.

Lo importante en ese movimiento es saber que no siempre mi forma de ver la vida es la correcta, que mi conducta como docente no es la única verdadera o digna de ser

respetada. Hay muchas formas de ser docente. Hay varias maneras de actuar frente a una situación dentro del aula. No existe la mejor, ni la peor. Existe la diferencia. Y ese era el objetivo que perseguía la lectura de esa narrativa pedagógica escrita por una docente que no formaba parte del grupo: saber que el lector debería discutir, ¿cómo me afectó la narrativa leída?, ¿cuáles son mis “verdades” que aparecen con la escucha del relato?, ¿qué saber pedagógico podremos construir a través de esa narrativa?

Mostrábamos a cada instante que no existe la mejor experiencia. Existe lo que esa experiencia me trae, me significa, me da sentido. Subrayamos que lo importante era interpretar dejando de lado la necesidad de saber si el docente narrador hizo bien o mal frente a una situación, entender lo que fue hecho y qué aprendizajes se pueden tener desde la presentación de esa experiencia. ¿Qué aprendo como lector?, ¿qué aprendo desde la experiencia del otro? O como dicen Contreras y Ferrer (2010) “¿...qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización? (p. 39).

Para los autores, es la búsqueda del sentido de la narrativa lo que nos permite pensar, repensar y adquirir nuevas experiencias. Cada significado educativo encontrado en las narrativas nos brinda un sentido importante y necesario para despertar la propia experiencia. Cuando algo tiene o no sentido para nosotros, no estamos hablando de su contenido semántico o interpretativo. El sentido, es decir el significado de la narrativa leída o escrita, depende de la respuesta a las preguntas: ¿qué nos dice?, ¿adónde nos conduce?, ¿qué razón de ser tiene? Ponemos en juego así la tensión entre lo que fue dicho y lo que vivimos como experiencia. En esa respuesta se encuentra el significado educativo del relato narrado. La lectura o la escritura nos lleva a salir de lo abstracto para entrar en lo concreto, a partir de cómo la narrativa me desestabiliza, me hace repensar mi propia historia, me hace llegar a otras conclusiones. Un proceso complejo que resulta en la construcción de un saber pedagógico.

Es decir, la experiencia educativa del otro es única, individual, singular, subjetiva. A ella no le cabe juicio. No es ese el objetivo de la discusión de un relato pedagógico. No está en juego si el docente actuó bien o mal, si la experiencia está escrita de forma poética o con estilo más formal. Lo que importa no es lo semántico, la sintaxis o la veracidad del relato,

sino cómo ese relato me afecta, me cambia, me hace reflexionar, repensar, me pone en crisis y me hace experimentar. Es la relación entre narrador y lector lo que importa. La narrativa abre la posibilidad de diálogos entre ellos.

Como coordinadoras, no nos resultó fácil controlar tantas evaluaciones por parte de los docentes jubilados frente a tanta necesidad de determinar si la docente estuvo bien o mal. Consideramos que ese era el mejor momento para romper con esos parámetros, ya que ellos también serían narradores. No resultaría fácil escribir una experiencia pedagógica sabiendo que los lectores los juzgarían. Planteamos que era posible encontrar diferentes formas de juicio frente a la actitud de la docente del relato y desde diferentes roles:

- *“Veo que la docente no se preocupó con lo que pasaba con los alumnos, que hubo una falla de ella, no verificó la situación física de los alumnos, no sabía si era un acto de rebeldía”.*

- *“Ella ignoró la situación. Primero voy a verificar ‘¿Te sentís bien?’”.*

- *“¿Por qué llegó ese día? ¿Antes no lo pudo manejar?”.*

- *“Pienso que esa profesión es una profesión creativa. ¡Qué plasticidad de la profesora de adaptarse a cada situación, de sacar de la galera una solución! La capacidad de adaptarse al grupo. Fue una manera de escuchar los alumnos”.*

- *“Me parece que ella cumplió un buen rol”.*

- *“Pero me parece, antes de todo, que es una predisposición a resolver una situación de conflicto. A veces uno va con todo muy preparado, con un tema muy estudiado, con una dinámica muy preparada y el grupo presenta otra dinámica. Tenés que reacomodarte a las situaciones del momento”.*

No obstante era imprescindible que ellos encontraran el significado pedagógico de la narrativa, que buscaran en sí mismos sus experiencias y cómo lo que escucharon impactaba sus inquietudes. Las coordinadoras preguntábamos: ¿a vos que te pasó al escuchar la narrativa?, ¿qué saber pedagógico podremos construir desde el relato narrado?, ¿qué te hace sentir, pensar, reflexionar? Fue desde ahí que algunos nos respondieron a

través de su memoria, a través de hechos semejantes que les sucedieron a ellos o a sus familiares:

-*“A mí me trajo muchos recuerdos de la secundaria. Me acuerdo mucho de situaciones similares”.*

-*“Yo tengo... ¡uy, cómo me gusta hablar!, yo tengo una experiencia inversa, igual pero inversa (...)”.*

-*“Me gustaría contarles algo que pasó en la secundaria la semana pasada. Mi hija me contó que (...)”.*

-*“Yo también tengo una experiencia bastante parecida (...)”.*

Y otros buscaron el sentido pedagógico del relato narrado. ¿Qué se puede aprender con la experiencia relatada?

-*“Me pregunto: ¿qué pasa con el alumno que no juega el juego?”.*

-*“Vi una unidad de los alumnos, de los propósitos de los alumnos y el silencio. Eso sí es imposible. Regalaron algo que a veces les cuesta y que ella [la maestra del relato] consiguió. Dejó fluir. Yo hubiera hecho algo parecido, yo me dejaría fluir”.*

-*“Si hubieran estado sentados al revés, dándole la espalda, sería una negación total, una situación grave. A mí me impactaría muy fuerte. Es una negación total. Si vos entras en el aula y ves los alumnos sentados de espaldas... a mí me hubiera impactado”.*

-*“El docente está solo en la clase, respaldado solamente por el director. No hay presencia de la familia. Estamos demasiado solos en el aula”.*

-*“Los maestros tenemos nuestras parejas pedagógicas. Compartimos experiencias. Formamos grupos unidos. Somos un equipo, tenemos una buena relación. Los profesores, no”.*

-*“Hay diferentes formas de ser maestros, hay diferentes formas de leer la disposición y de cómo se comporta el aula. Hay una señora honesta en escribir su historia. No sé si hay una única manera”.*

Fue así que empezamos a oír la primera persona del singular. “Yo me acuerdo que...”, “a mí me pasó...” Desde ahí tuvimos la oportunidad de construir discusiones pedagógicas y reflexionar sobre nuestras inquietudes: ¿por qué los profesores están solos en el aula?, ¿no sería mejor tener asistentes, como tienen los maestros?, ¿si hubiera profesores asistentes en el aula, dejaríamos de tener tantos conflictos?, ¿si la profesora del relato hubiera tenido la presencia de una asistente podría haber manejado la situación con más tranquilidad?, ¿el diálogo entre pares es necesario en el aula?, ¿sentarse de espaldas es un insulto al docente?, ¿qué significaría sentarse de espaldas?, ¿hay diferentes formas de ser docente?, ¿qué tipo de docente soy yo?

Desde esas inquietudes los docentes presentes empezaban a entender el significado de escribir y de escuchar una narrativa pedagógica. Fue ahí que ellos entendieron su valor. A partir de ahí empezamos un círculo dialógico y nos resultó muy placentero ver el cambio en la forma de interpretar la narrativa del otro. Quedaba claro para ellos que una experiencia es única y que el narrador la describe conforme la vivió, conforme la guardó en su memoria, en sus sentimientos, sea verdad o ficción. Respetar eso es una forma de permitir la escucha de la propia memoria y entender que hay distintas formas de ser docentes y que se puede aprender algo de todas. Era también una forma de que se sintieran más libres para cuando empezaran a escribir sus propias narrativas, sin el miedo a ser juzgados por el lector.

En la segunda mitad de este encuentro planteamos como actividad la lectura de tres narrativas escritas por los docentes jubilados en relación a la consigna “¿Cómo llegué hasta aquí?”, dada en el encuentro anterior. La intención era generar una discusión pedagógica en presencia del autor. Elegimos leer tres tipos de narrativas distintas, escritas con diferentes estilos, que contestaban la misma pregunta y nos hacían reflexionar nuevamente sobre las distintas formas de ser y existir dentro de esta profesión.

Empezamos con la narrativa (que Cecilia y yo ya habíamos leído) de Elsa Bedini³¹, una docente que el primer día nos había hablado del dolor que provoca el vacío dejado por la jubilación. Comento aquí, además de la significación y el dolor de experimentar el vacío, los diálogos que ellos construyeron frente a la lectura de su narrativa:

³¹ La narrativa escrita por Elsa Bedini en respuesta a la pregunta “¿Cómo llegué hasta aquí?” se encuentra en el anexo G del dossier que acompaña esta tesis.

- *“Para la filosofía oriental el vacío es muy importante porque permite llenar. Si algo está muy lleno, no entra más nada”.*

- *“Aprovechá el vacío, como hizo la profesora que leímos hace poco”.*

- *“No te aterrorices con el vacío. Confiáte. Hay vacíos que hacen bien”.*

- *“Ella cerró un capítulo de su vida, está llena de las vivencias que tuvo. Ella puede generar otras cosas. Para mí son ciclos que se van cumpliendo y se abren en otros. Eso es lo que tenemos que aprender. Aprender un idioma, un instrumento musical, estar con los nietos (...) La vida se transita por muchos ejes”.*

- *“Yo estoy en un hogar de chicos huérfanos por el hecho de servir. A mí me gusta, hago mi aporte, le hago bien a otros, estoy con chicos, con los jóvenes. Me hace bien”.*

Josso (2004) comenta que los encuentros no son terapias, pero sí son terapéuticos. Los colegas, en la misma situación que Elsa, la llenaban de nuevas esperanzas, nuevos caminos y nuevos aprendizajes. Ella aprendía que hay jubilados que encuentran formas de llenar su vacío.

La segunda narrativa leída fue la de Marianela Huerta de la Rocha³². La primera versión de esta producción se tituló “¿Qué hacer cuando un alumno se copia?” y cuenta la historia de un alumno al que no le gusta estudiar y por eso se copia del examen de un compañero que tiene mucha facilidad de aprendizaje. La narrativa fue presentada por la autora como respuesta a la consigna “¿Cómo llegué hasta aquí?”, como su presentación inicial. Supongo que la docente usó una situación en clase para autodefinirse, para mostrar cómo actuaba ella como profesora. En verdad, muchas de nuestras actitudes dicen más de nosotros que nuestro propio nombre.

La narrativa empieza, en su primera versión, de la siguiente manera:

³² Las distintas versiones de la narrativa de Marianela Huerta de la Rocha, tituladas “¿Qué hacer cuando un alumno se copia?” y “La amistad”, se encuentran en los anexos H, H1, H2, H3 y H4 del dossier que acompaña esta tesis.

-“Lo que hizo que viniera hoy ha sido mi necesidad de transmitir a docentes jóvenes algunas experiencias positivas en mi carrera, por ejemplo: ¿qué hacer cuando uno encuentra a un alumno copiándose?”.

Ya de antemano, la docente jubilada nos presentaba una experiencia pedagógica digna de discusiones. ¿Qué actitud tomar frente a un alumno que se copia de otro?, ¿cómo evaluamos a los alumnos?, ¿cómo deberíamos evaluarlos?, ¿qué significa calificar con un 1 o con un 6?

Al terminar la lectura de la narrativa, la autora explicó con más detalles la situación:

-“Lo que no me resulta positivo es copiar. Para mí no significaba nada, para el alumno tampoco (...) ¿Cómo voy a hacer? No me resultaba positivo colocarle un 1 (...) Hubo algo antes de eso, yo entrego todas las evaluaciones, menos la de ellos dos. ¡Yo quiero hablar con los dos! Sabían que algo pasaba. Pregunto: qué tienen para contarme, díganme. ‘El no tuvo nada que ver’ [dijo el alumno que copió]. Ahí ya había confesado que se copió. ‘Ponéme un 1’. ¡Qué 1! ¡No voy a enseñar nada con el 1! (...) Les dije que el buen amigo no es el que se deja copiar, sino el que enseña. Le dije al amigo que se dejó copiar que él tenía una hora para enseñar a quien le copió el examen. Toda la previa fue todo el curso observando cómo este alumno [al que no le gustaba aprender] aprendía. Él se dio cuenta que era muy inteligente. Yo los veía enseñando uno al otro. Estuvo buenísimo. La experiencia estuvo espectacular”.

Cecilia y yo, como coordinadoras del grupo, les dijimos que todos esos detalles contados oralmente deberían estar agregados al relato escrito³³. Era también una forma de mostrarles a los autores cómo escribir una narrativa. El lector necesitaba saber lo que pasaba en la experiencia. Muchas veces quedaban en la oralidad detalles importantes que nos dicen mucho sobre el relato. Como nuestro objetivo era dejarlos registrado en la sociedad y donarlos a institutos de formación docente, los detalles deberían formar parte de la narrativa.

³³ La descripción de este taller nos muestra el proceso de escritura de una narrativa pedagógica: la escucha, la interpretación, los comentarios orales, los estímulos para la escritura de una segunda versión.

La interpretación de la tercera narrativa compartida durante este encuentro, no planteaba juicios, no discutía si la profesora había hecho bien o mal, pero sí traía consideraciones importantes sobre la educación para que, a través de reflexiones, pudiéramos construir el saber pedagógico:

-“*El relato discute las formas de calificar, es la forma que la profesora encontró para calificar. Hay un contenido pedagógico muy importante*”.

-“*Hiciste una apuesta muy fuerte en ese alumno. ¿Cambió su actitud?*”.

-“*Nunca más se sacó una buena nota. Fue todo por amistad, en consideración a su amigo*”.

-“*Pero la lección fue dada*”.

-“*Aprendió lo que podía aprender*”.

-“*Eligió no aprender*”.

-“*Muchas veces son catalogados como malos alumnos, pero les mostré que en una hora podrían aprender*”.

-“*No soy mal alumno, estoy siendo mal alumno*”.

-“*Lo lindo es sacar eso en el momento*”.

-“*Las aulas están llenos de esos momentos. El problema es que se quedan ahí*”.

No se quedaron ahí. Ahora están en una tesis, ya estuvieron en los institutos de formación docente y también en un congreso. La narrativa de Marianela, ya en su última versión, ganó alas y alcanzó muchos espacios que proporcionan el rescate del saber docente.

No nos dábamos cuenta de que en la discusión sobre la narrativa de la docente estábamos hablando de la teoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) de Vygostky³⁴. Así como Marianela, el educador concibe al alumno como alguien que transforma y es

³⁴ Muestro al lector un ejemplo de teorías pedagógicas que íbamos construyendo o visitando a partir de nuestras propias experiencias.

transformado en las relaciones que se construyen. Para ambos, todos los sujetos son diferentes; hay algunos más predispuestos que otros a hacer una actividad, pero esa diferencia no es determinante en la adquisición del aprendizaje. La zona de desarrollo proximal defendida por Vygostky me hace pensar en el poder que tiene el alumno de Marianela para enseñar a su amigo que tiene falta de interés. El alumno –que se copia en el examen pero que luego demuestra gran capacidad para aprender en una hora lo que intentaron enseñarle durante largos meses– nos muestra la importancia de la relación entre pares en el aula y de la confianza de la profesora en sus aprendientes.

De esa forma, el alumno que más sabía sobre el examen influyó de forma positiva y constructiva en la zona de desarrollo proximal defendida por Vygostky. El potencial del alumno que copió el examen es influenciado de forma positiva y significativa a partir de la orientación de pares más capaces. Ambos, la profesora Marianela y Vygostky, creen que la instrucción solamente es buena cuando permite el desarrollo, o sea, cuando despierta y pone en marcha funciones que están en el proceso de maduración. Creo que la profesora dio su primer paso permitiendo la observación del nivel potencial del alumno en cuestión, creyendo que todos somos dignos de aprendizaje y apostando a la relación de sujetos. Y aunque esto no ha conseguido resultados continuos de aprendizajes por parte de ese alumno, no podemos negar que ese día hubo una lección de aprendizaje, confianza, amistad, horizontalidad, capacidad y honestidad.

Sin darnos cuenta estábamos construyendo experiencias pedagógicas, hablando de teorías importantes para la educación, mostrando formas humanas de evaluar y calificar el aprendizaje de los alumnos. Pero además, la profesora estaba usando la narrativa para hacer su presentación personal en nuestro segundo encuentro. Creo que nos quiso decir que las herramientas usadas en las clases dicen mucho sobre un profesor.

La cuarta narrativa compartida³⁵ durante este segundo encuentro fue “El pico seco”³⁶, escrita y leída por Gerardo Álvarez. Una experiencia que nos permitía discutir sobre la importancia o no de la vocación en la profesión docente. El autor narra su historia profesional y cómo llegó a ser profesor. Un sociólogo y empresario que terminó dentro de

³⁵ Este encuentro nos muestra la lectura de las narrativas y las discusiones pedagógicas realizadas en los talleres. En general, las reuniones nos permitían leer tres o cuatro narrativas escritas por los docentes.

³⁶ Las diferentes versiones del relato “El pico seco”, escritas por Gerardo Álvarez, se encuentran en los anexos I, II e I2 del dossier que acompaña esta tesis.

aulas frente a los chicos. Una ruta llena de desvíos y curvas que terminó en caminos rectos y certeros. Docencia: ¿necesidad o vocación?

- *“Es casi un cuestionamiento de la presencia o no de la vocación docente”.*

- *“La narración trae la docencia por necesidad”.*

- *“También pienso que la vocación se hace, es como la madre”.*

- *“Es un desconocimiento del mundo. De verdad, él no sabía que existía la docencia. Sus estudios son sobre sociología, relación con gente, el trabajo te da un contacto con la gente, soluciona las necesidades de otras personas. Llega a la docencia sin saber que tiene aptitudes de docente”.*

- *“No es un único caso”.*

- *“En mi casa, cuando era chica yo escribía en todos los lados, en las paredes, jugando a la maestra, mi hija lo mismo. Mi hija gritaba como una profesora llamando la atención de un alumno: “mirá, abuela, no te portes mal”.*

En los inicios de la institución escolar, donde la docencia era extremadamente controlada por la religión y las docentes eran mayoritariamente mujeres, podría haber una relación entre la docencia y la vocación. Sería una cuestión de ayudar a la sociedad, de altruismo, de llamado de Dios. Hoy, las elecciones profesionales son más conscientes. Existe una gran cantidad de trabajos y profesiones para elegir, uno se torna docente por gusto, necesidad, por influencia positiva dentro de casa o en la escuela y no por un llamado de Dios.

El autor de “El pico seco” buscó la docencia por necesidad. Los tiempos habían cambiado, él necesitaba cuidar a su familia garantizando una jubilación futura. Por esa razón buscó la docencia. De repente, sin ninguna preparación anterior, fue colocado dentro del aula. ¿Qué hacer en ese momento?, ¿cómo empezar a enseñar? Una vocación que puede nacer de una necesidad. Un don que puede estar escondido pero que al ser estimulado, practicado, estudiado, deseado y necesitado, emerge en la superficie de la vida.

Durante este segundo encuentro, con la lectura de las narrativas pedagógicas aprendimos que la memoria se guarda al ser compartida, que nuestras autobiografías pedagógicas nos abren espacios para reflexionar sobre nuestra práctica y nuestro ser en el mundo. Las discusiones que ellas generan nos hacen poner en juego todo lo que “pensamos que sabemos”, o que “pensamos que aprendemos”. El intercambio de pensamientos nos transforma en seres más conscientes de nuestro rol en el mundo. Durante el taller aprendimos que, cuando se interpreta una narrativa, el juicio esencial es el juicio propio³⁷, el juicio más difícil de hacer y tan necesario para el desarrollo del ser humano.

3.2.3 La jubilación y la necesidad de socialización

El zorro, la rosa, el principito y los jubilados

Quilmes – 11 de noviembre de 2010

Me acordé de “El principito” de Saint-Exupery, de la escena que más me emociona: el zorro. Para quien no la recuerda, el Principito se entristece al descubrir que su rosa no era tan especial como él creía: había descubierto un jardín de rosas como la suya, con la misma apariencia, el mismo perfume e incluso algunas hasta más bonitas. Eso, creo, fue la mayor decepción del Principito. En eso estaba, caminando por los bosques, cuando se encuentra con un zorro y lo invita a jugar. El zorro, manteniendo la distancia, lo mira y le dice: “yo no puedo jugar con vos porque no soy domesticado”. “¿Qué sería domesticar?”, dijo el Principito.

³⁷ El aprendizaje sobre cómo interpretar la experiencia del otro fue desarrollado durante todos los encuentros cada vez que se les pidió que comentasen una narrativa leída. Sin embargo, fue en nuestro segundo encuentro que empezamos a percibir la diferencia entre interpretar y juzgar.

¿Qué sería domesticar?, pienso yo. ¿Crear lazos, crear vínculos, crear “dependencia”, crear sentimientos, mirar al otro de forma distinta, viendo más allá de las máscaras y de lo superficial?

El zorro le explica: “primero, vos vas llegando, llegando, llegando cada vez más cerca y yo te voy a dar un poco más de confianza cada día. Vos vas a decirme a qué hora vas a encontrarme, y yo te voy a esperar ansioso, con el corazón palpitando hasta que sienta tu olor, hasta que te mire a los ojos. Y con el pasar de los días, te voy a tocar y vos me vas a tocar. Vos en ese día irás a domesticarme y ahí yo seré tuyo y vos serás mío. El día que te vayas, continuaré feliz y me acordaré de tu pelo cuando vea las plantaciones de trigo”.

Y fue así que empezamos el tercer encuentro. Helga me saluda con un abrazo apretado, un abrazo que va más allá de lo físico, un abrazo que alcanza el alma. Nos trajo fotos de su familia, de su nieta, de la que tan orgullosamente había hablado en el segundo encuentro. Cecilia llega y observa las fotos, las admira y le hace preguntas. Se unen a nosotras Analía y Graciela. Hablamos de la familia, hablamos de nuestras vidas. Ya no éramos “desconocidas”. Un poco más tarde, llega Gabriela que también habla de su vida, de su familia y nos cuenta la injusticia con los hijos que nacen por último. “Las mamás no les sacan la misma cantidad de fotos, no es la misma atención que con el primer hijo”. Pobres los hijos que nacerán últimos, pensé.

Recuerdo la película “El Principito”, donde el jovencito va dando los primeros pasos hacia el zorro. A veces quiere ir demasiado rápido, entonces el zorro se asusta y vuelve a su refugio. A medida que el Principito va entendiendo la velocidad y el proceso que requiere domesticar a alguien, empieza a respetar el tiempo.

Así llega Beatriz, una señora linda, de pelo arreglado, con una bolsa de plástico en la mano. ¿Quién es Beatriz? Cecilia nos la presenta como si la conociera desde hace muchos años. De casualidad, ella hace lo mismo que había hecho Helga un rato antes: saca las fotos de sus nietos y nos muestra lo lindos que son, explicándonos todos los detalles como si ya nos conociera. La vida de Beatriz empezaba a formar parte de nuestra ronda. En ese momento Beatriz tocaba a los zorros, empezaba, de forma mágica, a

domesticarnos a pasos rápidos. Nosotras no nos asustamos con la velocidad de ese acercamiento, como había hecho el zorro. Ya habíamos estado antes en ese lugar, domesticando a otros. Ya habíamos sido el Principito en otros momentos. Sabíamos jugar en ambos lados. Sabíamos dar y recibir, sabíamos acercarnos y distanciarnos, sabíamos cuándo teníamos que caminar rápido y sabíamos también ir con cautela.

Gerardo llega. Nos mira. Sonríe con nuestras sonrisas. Nos toca, pero también necesita ser tocado. En pocos minutos, él ya está en la ronda. Treinta minutos después, cuando ya estamos sentados, llega María Elena, que vuelve a nuestro encuentro como había prometido.

Durante la charla comentamos que nos hacían falta los zorros (que ya no están presentes), los bosques, los Principitos y los reconocimientos de la rosa. Podríamos tener el mismo perfume que los otros docentes, pero sabíamos que para muchos alumnos habíamos sido especiales. Estábamos seguros de que en nuestra profesión habíamos domesticado muchos zorros. Y además de eso, necesitábamos ser domesticados. Sabíamos que ya habíamos estado en muchos jardines. Pero sabíamos también que a pesar de la distancia, todavía ponemos agua en las raíces de las flores. Nos hacían falta los ruidos de las aulas y la presencia de las rosas. Ahora estábamos en silencio. Silencio que muchas veces nos molesta, pero que también nos permite reflexionar. Los extrañábamos y nos extrañábamos, pero nos dimos cuenta que todavía es hora de dar y recibir.

Somos maestros, docentes, profesores. Somos el Principito. Somos el zorro. Somos humanos.

Este fue nuestro tercer encuentro.

Era la tercera vez que nos veíamos y ya habíamos entrelazado historias, sonrisas y lágrimas. Había nacido un vínculo verdadero, puro y espontáneo que nos hacía querer estar juntos, intercambiar experiencias, escuchar al otro y romper el silencio. Un vínculo capaz de mostrar las máscaras, de profundizar pensamientos y, de a poco, poder decirle al otro palabras más sinceras.

–“Yo ya me siento parte del grupo” –dijo uno de los docentes.

Beatriz González, la nueva participante del taller, trajo lindas y fuertes consideraciones a nuestro encuentro. Fuertes, porque otra vez escuchábamos acerca del peso del silencio, el peso de la falta de ruidos. Parecía que ese día sentían necesidad de profundizar y definir el momento de la jubilación. No me resultó fácil escucharlos. Parecía estar leyendo el libro *La vejez* de Beauvoir (1970).

Todo empezó con la lectura de la segunda versión de la narrativa de Graciela Dossetti sobre la recompensa, comentada en el primer encuentro. Ella traía algunas modificaciones: más claridad de ideas, más detalles y mucha emoción. La historia empieza cuando ella es invitada a formar parte del grupo de los docentes jubilados de Quilmes en el mismo día de su cumpleaños. Sus palabras nos muestran la necesidad de reconocimiento:

–“*¡Pensé que estaba siendo llamada para una fiesta de recompensa porque era mi cumpleaños! ‘¡Una fiesta sorpresa!’, pensé*”.

–“*Se ve que no te cuesta mucho agrandarte, ¿no?*” [Risas].

Muchas sonrisas, muchas carcajadas para algo muy serio. ¿Dónde está la recompensa cuándo uno se jubila? Al menos una despedida, unas palabras, una carta, un discurso de un alumno, del director. Pero no. Fue solo una ilusión. No era una invitación a una fiesta. Y las carcajadas fueron tornándose cada vez más serias, miradas más profundas y algunas lágrimas. Otra vez nuestro taller encontró el silencio.

–“*Me senté y salió así [la segunda versión del relato]. Los conceptos no los toqué, pero quizás las construcciones sí. Es la segunda versión después del borrador. Me imaginé un auditorio llenos de jubilados*”. [Risas].

“*El hecho es que nosotras nos quedamos sin cargo, sin el aula, sin nuestro auditorio cautivo, lo que teníamos siempre (...) ahora cuando uno se jubila y deja de estar frente a los alumnos, se pierde el aula, pierde parte de su propia identidad. Y yo lo vi muy claro cuando ella dice ‘quizás van a festejar mi cumpleaños’, o sea otra vez necesitaba ser un poco el centro, aunque ella no busque eso, ¿no? Ella pensaba que era un reconocimiento a lo que ha hecho*”.

–“Un no olvidar, quizás. Quizás no el reconocimiento. ¡Quizás un no olvidar que es distinto!” –contestó la autora.

-“Cuando dejamos nuestro cargo, en el que hemos puesto mucha vida, nos hemos dado nosotras, cuando nos jubilamos parece como si todo eso se perdiera (...) yo pienso que es porque no escuchamos más a nuestros alumnos. Quizás la vida de muchos alumnos fue nuestro centro. Fue realmente dar la vida en una clase y no recitar una clase. Creo que esos alumnos deben llevar eso con ellos, lo que pasa es que nosotros no recogemos lo que sembramos, sería interesante el testimonio de alumnos (...) Por ahí el reconocimiento que me resonó el relato. Sí, me siento sola sin el aula”.

“Cuando uno escucha a un chico que dice ‘lo que enseñaste me sirvió para la facultad’... ¿viste?, esas cositas vuelven”.

“El vacío (...) uno se siente así, con las manos vacías. Dedicó toda una vida a la enseñanza y de repente se encuentra con un vacío, con las manos vacías”.

“Sí, hay silencio. ¿No hay cosecha? Yo he marcado la vida de los chicos, pero hay silencio”.

Yo también me quedé en silencio. Esa era la realidad que traían nuestros docentes jubilados. La recompensa de forma concreta (un auditorio lleno) o de forma abstracta (el aprendizaje de los alumnos) necesitaba ser vista/sentida/escuchada en ese período de la vida. Era una manera de tener un *feedback* sobre el trabajo hecho. Deberían existir palabras de reconocimiento por parte de los directores de las escuelas, de los alumnos, de la sociedad. Debería existir por lo menos un “muchas gracias” cuando se cruza con un alumno en la calle. Necesitaban “la recompensa”, “los agradecimientos”, necesitaban romper el silencio.

Ellos se definían como docentes que aplicaban la pedagogía del amor (FREIRE, 1996), conscientes de su profesión porque habían “dado la vida en las clases”, ¿y ahora cómo harían para recuperar la propia vida? Pienso siempre que la profesión docente realmente pone al maestro/profesor en el centro del aula. Hay una atención direccionada al docente, aun en las escuelas más humanizadas, más modernas. Aunque apoyemos una

educación horizontal, aunque las sillas estén en círculo, o los estudiantes y profesores sentados en el piso, aunque estemos usando la educación centrada en el aprendiz (ROGERS, 1997), el docente tiene su “auditorio”, su público, su “centro” (muy bien definido por la docente como la vida del propio alumno). Ese movimiento de ruidos y de intercambio (generalmente intergeneracional) es lo que falta en la vida de los docentes jubilados y que trae consecuencias muy serias, una de ellas, tal como comentó la docente, tiene que ver con la pérdida de identidad.

Cuando una de las docentes dice “yo he marcado la vida de los chicos, pero hay silencio”, ella parece estar diciendo que, aunque lleguen las recompensas o el reconocimiento, aunque haya vuelta, todavía hay silencio. Hay silencio en la pérdida de la identidad. Uno deja de ser quien era y lo más difícil es que se necesita buscar quién quiere ser. Me parece que cuanto más amor o respeto se tiene por la profesión –en el encuentro anterior discutida como “vocación”, “don”, “altruismo”– más difícil es el momento pos-jubilación. Pienso que muchas veces el centro de sus vidas era la escuela y las voces de los alumnos. El centro deja de ser su propia vida y por esa razón son olvidados otros ejes y otras vidas que pasan fuera de la escuela. Y es esa entrega la que causa la pérdida de identidad. Y es por esa entrega tan fuerte (el “darse a uno mismo”) que uno se pierde sin el aula. ¿Quién soy yo ahora?, necesito reinventarme. Parece que todavía a algunos les cuestan definirse. ¿Soy, era o fui?

- *“Yo soy... ¡uy!, mejor dicho, yo fui docente de escuela primaria y adultos.”*

- *“¿Tenemos que traer eso para la clase que viene?”*

- *¿La clase?” [Risas]*

- *“Quiero decir, ¿para el encuentro que viene?”*

- *“Eso se nos escapó la otra vez. Cosas que a uno se le quedan pegadas”.*

Como coordinadoras mostrábamos que nuestros encuentros eran una forma de llenar el vacío, de romper el silencio, de rescatar memorias, un espacio de circulación de experiencias, de encuentro con el otro, de ociosidad productiva, de reconocimiento, de escucha, de enseñanza y de aprendizaje, una forma de darles nuevamente su auditorio.

-“Hablando del silencio, el objetivo de nuestros encuentros es que no pase eso. Si tengo o no el aula, la idea es que no nos quedemos en silencio. Los escritos van a circular. Para ser documentación narrativa deben circular (...) hay muchas palabras todavía por ser dichas. Acá hay otro para dialogar, para cambiar ideas, para pensar con”.

Los pensamientos profundos y los testimonios tan sinceros nos hacían percibir que ya éramos un grupo. A cada encuentro el vínculo creado nos permitía comentar el relato del autor con más sinceridad, con menos superficialidad. Traigo como ejemplo a una docente comentando la narrativa de Graciela, leída en el comienzo del encuentro:

-“No me imaginaba que vos escribirías eso. Vos te mostraste muy humana, muy afectiva... mostraste una relación con una alumna y el jueves pasado te veía muy en el rol de directora, me gustó mucho escucharte. Me gustó verte así.”

Pienso que la docente ya ayudaba a la autora a encontrar la identidad perdida. Para mí, ese fue un comentario profundo. A través de la palabra escrita de la autora, la docente conseguía ver algo humano y afectivo, diferente a la imagen creada con la oralidad en el encuentro anterior. Son esos los comentarios que nos ayudan a repensar la propia vida, a conocernos, a buscar nuestra identidad, a buscar en nuestras memorias algo que pueda validar o no el comentario del otro. Son esos comentarios también los que nos permiten escribir más, porque nos hace indagar y repensar la propia vida. Según Passeggi y Silva (2010), la vida transformada en texto es pasible de interpretaciones más precisas y exactas, ya que es sobre el texto que se practican sin cesar nuevas y permanentes exégesis.

Y en ese ambiente de intercambio y de vínculo, esa docente que había venido por primera vez a nuestro encuentro, sintió la necesidad de definirse y nos contó cómo había llegado hasta allí:

-“Yo di clases hasta los 68 años. Yo, con mucha ilusión y mucha frescura, me sentía renovada, estimulada para estudiar, para preparar clases nuevas (...) Yo soy hija de un hombre que tenía tercer grado, obrero ferroviario. Puede terminar mis estudios porque mi patria la pagó. Yo devolví a mi patria, por eso nunca quise dar clases en las escuelas privadas. (...) yo le estoy dando la oportunidad a esos chicos de no tener la vida de obrero,

si pueden van a ser algo más. Entonces, yo devolvía a los chicos lo que a mí la vida había dado. A mí me gustaba enseñar a los chicos. Hay toda una vida, ellos sueñan con algo nuevo. Puedo ayudarles a ser alguien el futuro. ¿Quiénes serán: un presidente, un odontólogo?”

¿Un llamado para devolver a la sociedad lo que ella había ganado?, ¿una voz interior que decía que tenía devolver sus aprendizajes en forma de enseñanza? Ella decidió ser docente para ayudar a los chicos a tener una vida diferente, a soñar, como ella soñó. Era su misión y la hizo con mucha entrega hasta los 68 años.

Después de mucha escucha sobre el silencio y las recompensas que uno desea encontrar en la vida, las coordinadoras les propusimos:

“¿Qué les parecen sin intentamos un texto, como alumno o como docente? Pensemos en una situación. Vamos a escribir una cosa que nunca se va a olvidar porque fue maravilloso o terrible. Puede ser parte de la rutina o cualquier situación que ustedes consideren que tienen que pasar al papel. No tienen que elegir la mejor, sino la que recuerden en el momento. Vamos a escribir un borrador”.

Empezamos un momento de silencio hablado. Cada uno eligió un rincón para sentarse y repensar la vida, para luego escribir sobre sus experiencias. Yo me puse a reflexionar sobre el ejercicio de rescate de memorias de los jubilados. ¿Cómo sería el proceso de recordarse?, ¿sentirían tristeza por no tener más esos momentos, melancolía, orgullo, nostalgia? ¡Volvíamos al pasado a través de un bolígrafo y una hoja de papel!

Pasados veinte minutos tuvimos la presentación de las primeras versiones de dos narrativas repletas de contenido pedagógico: “Los sucios”³⁸, escrita por Gerardo Álvarez y “Una profesora en apuro”³⁹, de Graciela Dossetti. La narrativa de Gerardo sirve para mostrar cómo discutimos el mundo escolar, las dificultades para permanecer en él y las experiencias dolorosas que le dieron sabiduría. En ese taller empezamos a discutir nuestras primeras consideraciones hacia la narrativa de Gerardo.

³⁸ La primera versión de la narrativa “Los sucios”, escrita por Gerardo Álvarez, se encuentra en el Anexo I3 del dossier que acompaña esta tesis.

³⁹ La primera versión de la narrativa “Una profesora en apuro”, escrita por Graciela Dossetti, se encuentra en el Anexo J del dossier que acompaña esta tesis.

“Los sucios” cuenta la historia de un docente que llega al aula para dar clase y la encuentra muy sucia. En la hora anterior, la docente de Plástica había trabajado con los chicos usando un polvo que había manchado todo el espacio. El docente, sin saber qué hacer, recurre a la directora. Ella, al entrar al aula trata a los chicos de sucios y les ordena limpiar con trapos, baldes y escobas.

Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), “interpretar es dar significado a los hechos o datos, en un proceso de reconstruir, trasladar o encajar las distintas piezas, en un buen bricolaje” (p. 206). La interpretación de “Los sucios” abrió el espacio para discusiones pedagógicas sobre el abuso del poder, rótulos, el poder de las palabras, sueldo docente, naturalización de actos y la búsqueda de una nueva escuela. Cada uno interpretó esta narrativa según sus experiencias.

- *“Era tan injusta la situación que me sentí en la obligación de pedirles disculpas”.*

- *“Es un abuso de poder”.*

- *“Ellos no tuvieron oportunidad de defenderse”.*

- *“Muchas veces designamos rótulos a un alumno, a un grupo o a un grado. Ponemos el piloto automático, naturalizamos un montón de situaciones que ya no sabemos si estamos haciendo bien o mal, si es conveniente o no. No analizamos ni reflexionamos la práctica porque nos parece natural.”*

- *“Los docentes tienen que hacer demasiadas horas para hacer un sueldo. Acaban por enseñar sin conciencia de lo que están haciendo”.*

- *“Uno se siente atropellado por el tiempo”.*

- *“Con 36 horas cátedra no hacía un sueldo. En el caso de la literatura, tenía que estar actualizándome, leyendo, en contacto constante con lo nuevo (...) hemos retrocedido mucho. Antes con 18 horas cátedra el profesor estaba cómodo. ¿Actualmente qué hacen con 18 horas?”.*

-“Podremos aspirar a una nueva escuela. Podremos aspirar a que el saber pedagógico pueda ser producido en la escuela. Podremos ser constructores del saber. Necesitamos hacer lugar en la escuela para la producción del saber. No dan lugar para que eso pase”.

Sus interpretaciones nos mostraban que la injusticia y el abuso de poder provenían de la falta de reflexión sobre sus actos. “Muchas veces actuamos en piloto automático”, decían los docentes. La rutina y la falta de tiempo nos hacen actuar de forma inconsciente, sin pensar en las consecuencias. Esta falta de tiempo es resultado de la sobrecarga de trabajo para poder acceder a un sueldo mejor. No hay mucho tiempo para reflexionar, salen de un aula para otra en busca de una mejor calidad de vida. La falta de reflexión y la inconciencia resultan en una escuela que no produce saber pedagógico.

Para Davini (2008), en las relaciones entre sujetos, pocas dejan tan transparente las tramas de poder como la situación pedagógica. El trabajo docente en sí mismo es contradictorio y complejo en la medida en que supone una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas. El ámbito educativo se conforma de relaciones entre sujetos y tiene un entramado de redes de poder que se ejercen sobre él. Desafortunadamente, en la mayoría de las escuelas es el alumno quien más sufre las consecuencias del abuso del poder. Es él quien se encuentra en el último nivel de poder existente en el ámbito educativo. Es él quien menos tiene voz y libertad para actuar de acuerdo con sus pensamientos.

“Los sucios” trajo mucha discusión pedagógica a nuestro taller: ¿soy consciente de mis acciones?, ¿mi falta de tiempo me hace actuar en piloto automático?, ¿soy capaz de hacer un mal uso de las palabras porque soy el “centro”, porque tengo mi auditorio?, ¿hay horizontalidad en mis clases?, ¿un profesor es capaz de pedir perdón a los alumnos?, ¿los alumnos están acostumbrados a los maltratos?, ¿cómo se siente un docente jubilado sin su centro, sin su público?

Los comentarios entre pares trajeron más interpretación que juicios de valor. Generamos más saberes pedagógicos porque fuimos más allá de la discusión acerca de si la directora de la narrativa “Los sucios” había actuado bien o mal. Sin embargo, persistió entre los participantes del taller la necesidad de saber de quién era la responsabilidad de

dejar un aula desorganizada y sucia. Creo que de a poco ellos iban descubriendo la importancia de relacionarse con la narrativa ajena, para adueñarse de sus signos, tornarlos propios, hacerlos suyos, ajustándolos en su construcción biográfica. De a poco iban dejando de buscar la veracidad en las narrativas, entendiendo que la narrativa de vida es una materia movediza, cambiante, viva, que se recompone siempre en el momento de su enunciación, ya que ella polariza las líneas de nuestras tramas, entre un inicio y un fin, y las conduce a su conclusión (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Y fue así que terminamos nuestro encuentro con mucha reflexión y muy estimulados a escribir nuevos relatos. Las interpretaciones y las consideraciones elaboradas en ese taller nos mostraron un grupo ya formado, un vínculo armónico establecido y mayores transparencias en nuestras interpretaciones.

Cuando estábamos por despedirnos, se les pidió que enviaran por *e-mail* al grupo o las coordinadoras, algún relato que pudiéramos compartir en el próximo encuentro. La docente que se acababa de sumar a los talleres nos miró de forma profunda y con la voz entrecortada, nos habló sobre su situación económica como jubilada:

-“Yo cobro muy poco. Pasé 13 años trabajando en la provincia, 20 en la nación. Pago un alquiler y ya no me sobra plata para pagar Internet en casa”.

¿Dónde estaban las “recompensas”?, pensé.

Nos despedimos.

Una vez más, me quedé en silencio.

3.2.4 La relación y el contenido

“¿Dónde está Paulo Freire?”

Quilmes – 18 de noviembre de 2010

¿Dónde estaba Paulo Freire cuando más lo necesitamos?, ¿dónde estaba Dewey?, ¿dónde estaba Freinet con sus clases de campo?, ¿dónde estaba Erikson?, ¿dónde estaba

Emilia Ferrero?, ¿por qué se escondían?, ¿por qué no golpeaban nuestras puertas y nos entregaban un manual sobre qué hacer con los alumnos? No, ellos no nos ayudaban. Generalmente aparecían después de haber encontrado nosotros la solución. Llegaban para probar que nosotros estábamos en el camino correcto y para decir “yo ya había descubierto todo eso”. ¡Qué bueno! Nosotros también, sin nombre, sin fama, sin gloria, sin experiencia, intentando con errores y aciertos, también encontramos el camino. Y por lo menos hoy por hoy decimos que lo hicimos “a nuestra manera”.

Desde “Pico seco” hasta “¿Dónde está Paulo Freire?” los docentes jubilados nos contaban la dificultad del primer día de clase. ¿Qué hacer, qué decir, cómo mirar a los alumnos, cómo llegar más cerca, cómo usar el pizarrón, cómo enseñar a escribir “mamá y papá” a un adulto que no sabe leer?, ¿tenía sentido?, ¿cómo enseñar a alguien que no sabe leer y escribir cuando el resto de la clase ya sabe?, ¿cómo enseñarle al alumno para que no pierda su empleo? Ana María, la docente de Quilmes, tenía pocos meses para conseguir tal éxito. “¿Alguien puede darme un manual?, ¡por favor!”, debería gritar por dentro la profesora. Pero no, no había manuales. Había inexperiencia y también la creencia de que todo alumno puede aprender.

¿Por qué son esos los momentos significativos de los docentes?, ¿por qué son recordados cuando tienen que escribir sobre un momento dentro de la clase?, ¿por qué son esos recuerdos los que primero explotan en la memoria? Recordé mi tesis de maestría, donde concluía que los momentos difíciles nos hacen pensar, reflexionar, nos permiten sentir el dolor y sacar de ese momento una conclusión o un aprendizaje. En la felicidad o en los momentos placenteros, en general simplemente vivimos. No hay mucha reflexión. En la mayoría de los casos es la dificultad la que nos permite aprender significativamente. Son esos momentos los que nos enseñan una lección, son esos momentos los que metemos en nuestra valija de experiencias de vida y los llevamos con nosotros hasta el día de partir, simplemente porque nos permitieron reflexionar más.

Era jueves nuevamente. La semana había pasado rápido y allí estábamos a las tres de la tarde para nuestro encuentro. Un jueves primaveral en el que tres nuevos docentes regresaban a los talleres y se sumaban a nuestro “vínculo”. Lo primero que hicimos antes

de entrar en el auditorio fue decirles cuánto los habíamos extrañado. “¡Sintieron mi falta!”, exclamó Marianela. “¡Claro!”, contestó Elsa.

Eran siete los docentes jubilados, dos maestras en actividad, Analía de la municipalidad de Quilmes y yo. “¿Dónde está la profesora?”, me preguntó una docente, refiriéndose a Cecilia, la otra coordinadora. “¿Qué profesora?, ¿acaso estábamos en clase?”. Seguían apareciendo palabras tan rutinarias como “profesor”, “clase”, “chicos” y acciones tan repetidamente hechas durante treinta y cinco años de trabajo como llegar, sacar los bolígrafos de dos colores, un lápiz y un cuaderno, tomar nota de cosas importantes y preguntar por la tarea. Un docente, incluso, se disculpó por no haber podido asistir “la clase pasada”. Todo era motivo de risa. Nuestras reuniones nos permitían volver a la escuela y nos mostraban el camino de vuelta a un mundo que ya habíamos vivido.

Las memorias eran muchas y ese jueves los relatos leídos nos hacían llorar. ¿Por qué tanta emoción al recordarlos? Porque eran historias tan verdaderamente sentidas y vividas que la voz del narrador temblaba aún en palabras sencillas, sus bocas silenciaban lo que querían compartir y sus ojos se inundaban dentro de las memorias. No había nadie en nuestra ronda que consiguiera quedarse por completo en el presente. Parte de nosotros se trasladaba a nuestros recuerdos significativos. Un recuerdo entrelazado a los otros. Era como si se multiplicasen las experiencias, como si se clonasen en mil. ¿Cómo no emocionarnos si ya habíamos vivido momentos tan parecidos, si conocíamos el dolor y la felicidad que esos momentos nos daban?

En cuestión de segundos un docente, quizás más fuerte para controlar las emociones, respira profundo y nos dice: “o somos parientes o no sé... porque de todo lo que dicen acá, yo tengo algo para contar”.

Nos dio risa la expresión y la espontaneidad con que lo dijo. Pero era verdad, las historias parecían las mismas. ¡Cuántas veces me había preguntado yo dónde estaba Paulo Freire! ¿Cómo podría imaginar que una docente con muchos más años que yo, en Argentina, en la ciudad de Quilmes, a kilómetros de distancia de mí, podría tener la misma pregunta? Yo tampoco había podido encontrarlo durante mis primeros días de clase.

¡Quizás nosotros docentes tenemos a los estudiosos dentro de nuestras almas! Porque es ahí donde los encontramos. Recuerdo muy bien aquellas clases en las que recibía a mis alumnos ancianos para aprender inglés y me hacía la misma pregunta que Ana María: “¿Cómo enseñarles a ellos a escribir “mamá y papá”?, ¿les interesaría?, ¿tenía sentido empezar la educación de adultos mayores con la memorización del verbo “to be”? En aquél momento, yo tampoco tenía el manual.

Creo que hay un punto crucial entre la inexperiencia y la experiencia donde encontramos una solución o un punto de partida como respuesta a nuestras dudas. Y ese punto nos marca profundamente. Y aunque sea imposible saber en qué momento exacto llegamos a ese punto, él existe. Hay un marco, una historia, un momento. Fue sobre eso que hablamos en nuestro cuarto encuentro.

“¡Hemos vivido con mucha intensidad!”, nos dijo un docente. La intensidad era tanta que las palabras leídas nos conmovían. Los relatos de este encuentro hablaban del amor y describían la relación profesor-alumno como una forma de justicia, de honestidad y de exigencia. Sí, ¡exigencia! El buen docente exige el aprendizaje. El docente consciente y sabio exige un aprendizaje significativo como ese tipo de aprendizaje que se aplica para la vida y que no se olvida jamás.

Beatriz lee su relato sobre la profesora Marini, una docente inolvidable en su vida, y nos cuenta: “Soy rebelde. Siempre lo fui. Yo exigía de mis profesores como ellos de mí”. E inmediatamente piensa y nos dice que “la pedagogía no es una ciencia dura”. “Exigir”, como un verbo agresivo e imperativo, en la educación muchas veces suena suave, muchas veces se mezcla con el amor.

Saber exigir es una de las lecciones que nos regala la fuerza de la experiencia. Creo que fue justo en ese momento de aprendizaje que descubrimos dónde estaba Paulo Freire.

“¿De qué se acuerda uno entonces?”, pregunta Ricouer (2013) “¿de la afección o de la cosa de la que ésta procede?” (p. 35). En nuestro encuentro observábamos el sentimiento, la impresión o la afección que la memorización nos traía. Era como si la cosa ausente y la

afección estuvieran juntas. No sé si pueden venir separadas. Sin embargo, era sobre la afección que ellos hablaban y discutían.

Creo que la mimesis I (RICOUER, 1995), como prefiguración de la escritura, como elección de un momento a narrar o de los símbolos lingüísticos usados (sea de los adjetivos o de los adverbios para describir una acción ya vivida y experimentada), viene repleta de emociones e impresiones. Era la afección la que los hacían elegir las palabras para narrar una escena. Era de la afección de lo que ellos hablaban en primer plano. Los docentes, al revivir un momento, lograban sentir los olores y los sabores de cada experiencia y podían narrar la misma escena, varias veces, en ocasiones distintas, siempre de forma semejante. Era sobre esas impresiones que ellos hablaban.

¿Cómo separar la afección de la cosa ausente, si fue la afección la que hizo que la cosa ausente estuviera en nuestras memorias?, ¿será que lo que torna significativo a un momento no es la impresión/impacto/sentimiento que esos momentos nos causan?, ¿no sería ese el prerrequisito para que ese momento significativo estuviera presente en nuestras memorias?

“Si es de la afección, no es de una cosa ausente de la que uno se acuerda; si es de la cosa, ¿cómo, percibiendo la impresión, podríamos acordarnos de la cosa ausente que no estamos percibiendo?” (RICOUER, 2013, p. 35). Las palabras descritas, las lágrimas derramadas, las carcajadas dadas, las reflexiones hechas y todo el acompañamiento en el momento inicial de la escritura, me hacían percibir que la rememoración de las cosas ausentes traía a su vez la afección y que ella era responsable de la prefiguración de la escritura del texto, es decir, de la mimesis I (RICOUER, 1995).

Las conversaciones generadas entre el primer encuentro y el cuarto, permitían la pre-comprensión del mundo de la acción (RICOUER, 2013). Lo que quiero decir es que el rescate de la memoria promovió discusiones que estimulaban la escritura de narrativas pedagógicas.

-“*O somos parientes o no sé, porque sobre todo lo que dicen acá yo tengo algo para contar.*”

- *“Por eso volvemos a esos encuentros. Tenemos cosas que decir.”*

Los momentos experimentados de forma semejante los hacían rescatar afecciones parecidas a las cosas ausentes. “Tenemos cosas que decir” podría ser traducido como “necesito escribir mis experiencias” o “anhelo la escritura como modo de expresar mis recuerdos”. La oralidad estimulaba la memorización y cumplía con la función de la mimesis I, ya que la acción empezaba a ser articulada con signos, reglas, normas y temporalidad. “Antes de ser texto, la mediación simbólica tiene una textura”, decía Ricouer (1995, p. 121). Antes de ser texto, hay una construcción de la trama a través de la resignificación de sus experiencias. Es en ese contexto que yo sitúo los encuentros descritos hasta aquí, hechos de conversaciones informales, de pensamientos en voz alta, de afecciones reveladas y de la escritura de las primeras líneas de narrativas pedagógicas en busca de símbolos que pudieran expresar la acción. Es decir, en busca de la construcción de la mimesis I.

Momentos dignos, capaces de cruzar la barrera de lo abstracto hacia lo concreto, y necesarios para la escritura del texto (mimesis II). Se nos revelaba una memoria colectiva, donde “cada grupo humano, cada grupo que se considera tal, reconoce una memoria común. Más aún: el grupo, dicen algunos estudiosos de la memoria colectiva, existe porque tiene una memoria común” (SCHMUCLER, 2007, p. 26). Por esa razón, existía la necesidad de pertenecer al grupo y de volver a cada encuentro, como dijo el docente. La búsqueda de la memoria constituye una especie de razonamiento (RICOUER, 2013). Tal razonamiento nos lleva a creer que toda memoria es una especie de memoria colectiva, ya que la memoria se constituye del otro y es memorizada desde el otro. Además la memoria individual es parte de una memoria colectiva.

- *“Estamos diciendo lo mismo que dijimos antes”.*

- *“Ah, ¿sí? ¡Quizás somos parientes!”.* [Risas].

- *“Todos somos docentes distintos, tenemos formas de ser distintas porque tuvimos experiencias distintas. Pero hay algo que está más allá y que hace que el docente diga:*

‘¿qué?, ¿somos parientes?’ Hay un campo común: campo pedagógico común. Acá uno no escribe solo.”

En esos encuentros empezaron a surgir las corrientes de escritura como también la lectura de las narrativas pedagógicas en sus primeras versiones. De esta forma, el simbolismo confirió a la acción la primera legibilidad a través de la memorización de la acción como un casi-texto compuesto de símbolos como interpretantes, proporcionando las reglas de significación según las cuales se puede interpretar tal conducta (RICOUER, 1995).

Las narrativas en sus primeras versiones trajeron legibilidad, temporalidad como inductores de la acción, y la significación del “triple presente”: un presente de las cosas futuras, un presente de las cosas pasadas y un presente de las cosas presentes, como decía San Agustín en los estudios descritos por Ricouer (1995). La lectura de esas narrativas, a su vez, generaba comentarios, más estímulos para otros escritos, más resignificaciones de sus experiencias y, por ende, la producción de una corriente de escritura.

-“Un texto trae otro”.

-“Le prestamos mucha oreja a los textos. Con mucha honestidad, escribimos nuestras primeras impresiones”.

En la primera versión de su relato, Beatriz González⁴⁰ nos cuenta de una maestra significativa en su vida. Una narrativa que habla del rol docente, del aprendizaje significativo, del impacto (en este caso, positivo) que causa un docente en la vida de un alumno, del poder de las palabras, de la relación entre amor y pedagogía, y contenido y relación. Una memorización llena de temporalidad, con la presencia del triple presente (la docente como alumna representando el pasado, la decisión de ser profesora representando el pasado y el presente, y el dolor de jubilarse representando el presente/futuro). Una narrativa que hacía que el lector le ofreciera su atención debido a la legibilidad y la fidelidad con que la autora describía hasta los detalles de la acción ya desde la primera

⁴⁰ La primera y la última versión de la narrativa “Marini”, escrita por Beatriz González, se encuentra en los anexos K y K1 del dossier que acompaña a esta tesis.

versión del relato. Una narrativa escrita a través del estímulo de la pregunta “¿Cómo llegué hasta aquí?”

Como parte del análisis de ese encuentro, incluyo un fragmento de la narrativa de Beatriz, que generó discusiones y disparó la escritura de otros textos. Esta narrativa sirve como ejemplo del momento entre la mimesis I y mimesis II, entre la prefiguración y el propio texto.

“(…) y a mí me arrasó la vergüenza de llorar así, delante de todos y especialmente delante de la Señorita Marini, tan seria, tan equilibrada, tan elegante (…) Yo ni lo había oído nombrar (...). Todo era silencio (...) De pronto, mi admirada profesora, me dijo: ‘¿Cómo me gustaría ser su amiga, Beatriz, para poder ayudarla!’ Como un viento cálido y lleno de vida, sus palabras me acariciaron por dentro y me reconfortaron. La miré con gratitud y sentí que eso era todo lo que yo necesitaba. Ella quería ser mi amiga. Era suficiente. No me atreví a usar el permiso que me daba de acercarme más a ella. Pero me dije: ‘Yo quiero hacer esto mismo que Marini ha hecho conmigo’. Hacer esto para otros chicos. Y cumplí (...)”

Beatriz González.

La primera versión de la narrativa de Beatriz estaba llena de detalles, de características de las palabras para que el lector pudiera situarse en el texto. La autora describió a la profesora como una persona seria, equilibrada y elegante. Adjetivos elegidos desde la mirada del alumno y que podrían ser entendidos por el lector como una forma de respeto de la alumna hacia la docente, y distanciamiento entre ambas. La autora describe luego un momento de tristeza y de necesidad de apoyo, donde la docente en cuestión tuvo la capacidad de abrazarla con palabras. Fue el día en que la docente y la alumna se acercaron, aunque espiritual y no físicamente.

“No me atreví a usar el permiso que me daba de acercarme más a ella. Ella quería ser mi amiga. Era suficiente”. Otra vez un distanciamiento y un respeto por la figura del profesor. Una admiración. Una importancia a su rol docente. La narradora nos pone en el lugar del alumno, desde su mirada. La admiración por la profesora y por la profesión hizo que Beatriz se tornara docente.

¿Qué llevó a la autora a elegir ese momento para relatar en nuestro encuentro?, ¿qué estímulo le fue dado para que eligiera esa escena entre las muchas memorias?, ¿la generosidad pedagógica (sobre la que tanto comentamos en los momentos de mimesis I de los primeros encuentros) pudo haber influenciado en la memorización de ese momento y la escritura de la narrativa de Beatriz?, ¿o fueron los comentarios sobre la vocación docente?, ¿la narrativa fue escrita desde la respuesta a la pregunta sobre “cómo llegué hasta aquí”? No lo sabemos. Era su memoria compartida con nosotros, una memoria también nuestra, entrelazada en nuestra corriente de escritura.

Beatriz terminó de leer su texto muy emocionada. Nos quedamos todos en silencio. Nos tomó algunos minutos poder digerirlo. Hasta que los comentarios empezaron a generar otras conversaciones: rol docente en el pasado x presente, aficción x memoria, vocación docente, generosidad pedagógica, relación x contenido y comentarios sobre la estructura del texto. –

- *“Me parece que tiene mucho sentimiento y que está muy bien expresado”.*

- *“¿No tiene título?”.*

- *“No, no supo qué poner”.*

- *“Yo le pondría ‘Marini’”.*

- *“¡Sí, ‘Marini!’” –contestan los docentes.*

- *“Yo pondría ‘La Señorita Marini’” –dijo otra docente.*

Los comentarios hacia los textos leídos en ese encuentro eran cada vez más sinceros, más horizontales y con menos juicios. Buscábamos aprender desde la experiencia del otro. La aficción en la descripción y en la lectura de la narrativa estuvo bastante presente. ¿Qué venía primero, Ricouer?: ¿la impresión que tenía Beatriz de su profesora Marini o lo ocurrido?, ¿el relato era sobre lo que fue sentido, aprendido, en el momento o sobre el momento en sí? Pienso que, si no fuera por las impresiones causadas en el ser de la autora, lo ocurrido sería a penas una vivencia.

Los lectores opinaban también acerca de la estructura usada en la narrativa y sobre el impacto que ella les había causado. En los extractos orales presentados más arriba, vemos que la horizontalidad les permitió a los docentes jubilados ayudar a la autora a elegir el título del texto. Es como si esa horizontalidad les permitiera ser coautores.

El sentido pedagógico de la narrativa escrita por Beatriz nos hizo profundizar temas importantes sobre la educación. ¿Somos ejemplo?, ¿somos responsables de dar ejemplos?, ¿cuidamos de las palabras que usamos en las clases?, ¿la palabra de un profesor puede influenciar positiva o negativamente la vida de un alumno?, ¿cuánto de mi ser docente es influenciado por mi profesor ejemplo/modelo?, ¿qué es más importante, enseñar el contenido o tener buena relación con los alumnos?, ¿existe aprendizaje significativo cuando no hay empatía entre profesor/alumno?, ¿había más distanciamiento entre profesores/alumnos en las escuelas del pasado?, ¿existía mayor respecto por el docente?

-“*Ese relato es una prueba de cómo pesan las palabras*”.

-“*¿Qué es lo más importante?, ¿el contenido o la relación?*”.

-“*¡Qué bueno que un docente pueda ser un ejemplo!*”.

-“*A veces uno no se da cuenta de la responsabilidad que implica ser un ejemplo*”.

-“*Tu vocación docente se despierta en ese momento. Vos querés darle a los alumnos lo que tu profesora te dio*”.

-“*Esa profesora te marcó toda la vida*”.

-“*¿En cuántas cosas más te influyó esa profesora a vos?*”.

-“*En esa época teníamos pocas posibilidades de discutir con el docente, no podrías discutir o expresarte para nada*”.

Los docentes jubilados llegaron a conclusión de que la palabra de un docente puede causar perjuicios y/o beneficios. “Uno es un poco lo que los maestros dejan que uno sea, lo que un maestro dice que uno es”, dijo uno de ellos. Frase que muestra la gran responsabilidad que implica el uso de las palabras. Para ellos, el docente es un ser humano

como cualquier otro, capaz de errores y aciertos. Por lo tanto, los docentes deberían mostrar a los alumnos que no desean ser ejemplo, sino facilitadores del aprendizaje, “no soy informadora, soy formadora. Uso el contenido enseñado para formar el carácter y el valor”, dijo una de las docentes. Para la mayoría de los docentes jubilados de Quilmes participantes del taller, la relación debe venir siempre antes que el contenido. La relación deja que “el chico esté abierto a recibir el contenido”. La relación, para ellos, “es amorosa, generosa, honesta, traduce justicia y es exigente”. Saber exigir es un arte. El amor y la exigencia van juntos. “Si yo realmente quiero a mi alumno le voy a exigir para que dé lo mejor de sí mismo”. Para ellos, la enseñanza también exige aprender a usar el lenguaje del alumno y promover un ambiente solidario en el aula. Además, para promover el desarrollo del alumno se requiere usufructuar todas esas conclusiones.

Marianela Huerta de la Rocha trajo la segunda versión de su narrativa, ahora con el título “La amistad”. Esta vez, el relato tenía una introducción diferente, más clara, más llena de detalles. Los cambios respecto a la versión anterior surgieron a partir de los comentarios entre la mimesis I y la mimesis II del texto narrado, donde el oyente se apropió de su historia y actuó como el autor del texto. La oralidad todavía ayudaba a completar el texto escrito. Cecilia, como coordinadora, comentó sobre esta segunda versión luego de haberla escuchado:

-“Tomaste un ritmo cuando estabas contando lo que faltaba en tu escritura (...) Yo imaginé toda la escena. Eso no lo pierdas. Retomala porque desde tus comentarios se ve todo, se ve el chico solo ahí parado”.

-“La introducción está mejor y más completa”.

Los comentarios ayudaban a los autores a saber si el relato era claro para el lector, si era necesario agregar otros símbolos que pudieran interpretar mejor la acción, si el contexto de descripción (RICOUER, 1995) era adecuado, si había una armonía entre la mediación de la mimesis I y la mimesis II. Como coordinadoras, verificábamos que los relatos hicieran la mediación entre los acontecimientos y una historia tomada como un todo, extrayendo una historia sensata de una serie de acontecimientos o de incidentes y transformando estos acontecimientos o incidentes en una historia (RICOUER, 1995).

Según Ricouer (1995), la narrativa debe ser más que una sucesión de acontecimientos y debe ser organizada de forma inteligible, de modo que el lector pueda entenderla sin la presencia del autor. Para Aristóteles (*apud* RICOUER, 1995), la narrativa tiene tres partes importantes: la trama, los caracteres y los pensamientos. Para Ricouer, es necesario agregar además sus caracteres temporales propios. Así, la configuración de la trama transforma la sucesión de acontecimientos en una historia significativa.

Por lo tanto, la segunda versión del texto de Marianela la invitaba a escribir una tercera versión, en la que todo lo comentado oralmente estuviera presente de forma inteligible en el relato. Las primeras versiones de esa narrativa ya habían pasado por el momento de la prefiguración de la experiencia, de la elección de la historia a ser contada, de la lectura y de los comentarios entre pares. Todo esto la estimulaba a reformular partes de la trama, a repensar su propia historia y a elegir articulaciones simbólicas que pudieran dar cuenta de la acción. Era, entonces, el momento de una tercera versión que daba inicio al proceso de la Mímesis III (RICOUER, 1995), donde ocurre esencialmente la reinterpretación hecha por la narradora, lo que le permite repensar su propia historia. Marianela buscaría la manera de agregar caracteres temporales y significantes para que la historia narrada pudiera ser aún más inteligible.

Después de la lectura de la segunda versión del texto de Marianela, Ana María Gramajo pidió la palabra para poder leer su “consigna de casa”. En sus propias palabras:

– “No vine la clase pasada, pero mi amiga me pasó la consigna y yo la hice”. [Risas].
– “Está bien. ¡Acá somos todos profesores!”

Ana María compartió con nosotros la narrativa “¿Dónde estabas, Paulo Freire?”⁴¹. Una narrativa llena de significados pedagógicos sobre su primera experiencia (o inexperiencia) como docente. Antes de leerla nos hizo una breve introducción oral sobre lo que iba a narrar:

“No fue fácil pensar en todos los años que uno ha trabajado. Son distintas situaciones, distintas instituciones (...) ¿Cuál podría ser la que nos marcó?, ¡son tantas! Pero siempre

⁴¹ La primera versión de la narrativa “¿Dónde estabas, Paulo Freire?”, escrita por Ana María Gramajo, se encuentran en el Anexo L del dossier que acompaña esta tesis.

hay una, y no sé por qué motivo, la elegís (...) quizás porque en situaciones así difíciles siempre me viene a la memoria esta situación. Creo que fue porque fue una de las primeras. Me recibí de maestra normal en el año 1969 y salí con una educación muy formativa, pero muy estructurada también. Empecé a trabajar en una escuela que no sabía que era de adultos, yo no sabía que existía una escuela para adultos. Esto es lo que estoy por relatar ahora (...)”.

Con esta narrativa Ana María Gramajo hizo aportes importantes para la tesis y contestó algunas de mis inquietudes. La primera sería: ¿es fácil para un docente jubilado que no estaba preparado para jubilarse repensar la vida profesional?, ¿no es de cierta forma revivir situaciones que no volverán más?, ¿y si les gusta estar en clase con los chicos, no sería difícil esa tarea de memorización? Ana María nos contó que no le resultó un ejercicio fácil: “no fue fácil pensar en todos los años que uno ha trabajado”. Revivir determinados momentos puede ser nostálgico. El segundo aporte se refiere a las preguntas que nosotros (estudiosos de la memoria) nos hacemos: ¿qué queda en la memoria?, ¿por qué algunos momentos son completamente olvidados por nosotros?, ¿por qué otros, a veces tanto más sencillos y menos importantes, están vivos en nuestras memorias?, ¿por qué algunos nos aparecen sin ningún estímulo?, ¿por qué otros nos cuesta memorizarlos?, ¿por qué ese bloqueo cerebral?

Ana María Gramajo, durante la elaboración de la mimesis I y II de su narrativa, aunque sola en casa y en sus pensamientos, dio una respuesta: ¿quizás por la dificultad que le exigió vivirlo?, ¿quizás sea la dificultad de una vivencia lo que la transforma en experiencia?, ¿quizás los primeros momentos de la carrera profesional son más significativos porque no son automatizados?, ¿será que la razón es porque hubo más reflexión sobre el momento cuando lo vivía?, ¿se deberá a la inexperiencia, al miedo, a la ansiedad al entrar a clase por primera vez?, ¿no serían las primeras experiencias un momento de mucha reflexión?, el pensamiento profundo sobre una acción ¿no la transformaría en experiencia? Pienso que Ana María había encontrado esa respuesta a través de su reflexión sobre el tema cuando nos dijo “quizás porque en situaciones así difíciles siempre me viene a la memoria esta situación. Creo que fue porque fue una de las primeras”.

Resulta interesante en este punto la reflexión de Ricouer (2013) sobre la memoria y los aprendizajes significativos, sobre la relación entre la memoria y el saber. Él dice que aquello que se sabe y se percibe, conservando con fidelidad el recuerdo, es imposible de ser confundido con lo que solo se percibe. Hay un saber, un pensamiento profundo sobre la cosa ausente, más allá del simple observar o percibir el momento. Hay aprendizaje sobre el momento vivido y por lo tanto, hay experiencia. “Es decir que somos memoria y, a su vez, somos memoria estimulada por un presente que nos hace reconocer el camino que hemos transitado” (SCHMUCLER, 2007, p. 28).

Desde sus pensamientos, parte de la mimesis I, o sea de la prefiguración del texto narrado, Ana María empieza a leer su relato. La autora se emociona a leerlo, para, respira y vuelve a comenzar. En el grupo, estaban casi todos llorando. ¿Por qué el relato de Ana María nos había hecho llorar?, ¿por qué nos conmovió tanto?

La narrativa traía su inexperiencia como docente. Había sido contratada para dar clases a adultos y adolescentes, sin apoyo profesional de los colegas ni del director. En su primer día de clase, Ana María copia una tarea en el pizarrón y camina luego entre los alumnos para observar cómo lo estaban solucionando. Hasta que percibe que hay una persona muy distante, que no consigue resolver la consigna. Cuando le ofrece ayuda, descubre que el alumno no sabía escribir. Él admite que no está en el ciclo correcto y le pide que no le cuente a la directora porque necesitaba aprender a leer lo más rápido posible, caso contrario perdería la posibilidad de conseguir un puesto mejor en su trabajo. La trama trajo la desesperación de la profesora inexpérimentada, la falta de comunicación entre los docentes titulares y los nuevos, y la falta de tiempo para enseñar a un alumno que dependía de su empleo para sobrevivir. Con sus palabras ella nos cuenta:

“(...) Entonces me dice: ‘Yo señorita tengo algo que decirle, yo no sé leer’. En ese instante supuse que su preocupación sería porque no estaba en el ciclo correcto y que no se atrevía decirle a la directora (...) ¡A quién recurrir! ¿A mis compañeros? Imposible. (...) ¿Dónde estabas Paulo Freire? ¿Dónde se encontraba la didáctica para enseñarle a un adulto? Sí, sabía que no podía aplicar el mismo método que con un niño, que debía investigar, probar (...) Pude aprender de él tantas cosas y yo apenas pude incursionarlo en la lectoescritura”.

La narrativa de la autora disparó muchos significados pedagógicos y muchos comentarios. Se trataba de otra narrativa en la que la autora hablaba de la situación ausente (cosa ausente como dice Ricouer). Pero sobre todo, hablaba de las dificultades, el miedo, la angustia, la inexperiencia, el deseo de enseñar, los detalles.

“(…) ¿Cómo enseñó a este hombre? ¡Yo no puedo enseñarle ‘mamá/papá’ a una persona que tenía 50 años! ¡Yo tenía 22! Decidí buscar palabras referentes a su trabajo, a su actividad y fue así que empecé a buscar más cosas. Después hice un curso para enseñar a adultos y cuando yo lo hice, yo dije: ¿Dónde estabas Paulo Freire?, con un cierto alivio y desespero. Esa escuela me marcó tanto en muchas cosas. Siempre me acuerdo perfectamente la cara de este alumno (…) Me acuerdo de mi compañera que desapareció (…) Me marcó mucho esta situación. Era 1973”.

-“Era una directora, no te olvides, endurecida por la historia”.

-“Si vos marcás la fecha (…) era 1973, ¿qué querés? La directora respondía bien a ese marco.”

-“En marzo de 1973 había escuelas en las que yo no cobraba el cheque si no tenía la cédula de identidad, aunque tuviera el DNI. ¿Para qué querían la cedula?, ¿por qué? Porque querían ver si tenía relación o vínculo con los extremistas. ¡Marzo de ‘73 estamos hablando!”.

-“¿En qué momento te acordás?, ¿y por qué?, ¿qué te trae?”.

-“En todo lo que estás contando, hay muchas cosas que no están en el texto. Nos dijiste tu edad, la edad del alumno (…) Todo eso, lo de tu compañera (…) debería estar en el texto. Esta pregunta es muy fuerte: ‘¿Dónde estabas Paulo Freire?’ Es una pregunta poderosísima. Es decir: ¿con qué arma yo cuento para dar cuenta de la situación?, ¿con qué saber me aprobé en la formación docente? Ojo, tu relato tiene que ser continuado (…)”.

-“Fue muy jugoso tu relato”.

Realmente la narrativa de la autora era jugosa. Había mucho todavía por incluir en el texto. Era un relato que representaba bien la época difícil que atravesaba Argentina, una época marcada por golpes militares y por las primeras elecciones generales después de diez años. Todo eso influenciaba el comportamiento de los protagonistas de la narrativa. La inexperiencia de una docente, el miedo a no ser capaz de enseñar a sus alumnos, la teoría aprendida en los institutos de formación docente que no daba cuenta de lo concreto de la vida en el aula, y el reconocimiento de un profesor cuando percibe que a veces aprendemos más de lo que enseñamos en nuestro rol docente. Todo eso hacía que los lectores quisieran escuchar más sobre la trama, comentaran y repensaran más sobre la educación.

Ferrarotti (2010) ya decía que nuestro sistema social se encuentra integralmente en cada uno de nuestros actos, en cada uno de nuestros sueños, delirios, obras y comportamientos; y que la historia de ese sistema está contenida por completo en la historia de nuestra vida individual. Ana María arrancaba lágrimas de emoción a los lectores porque ellos vivieron la misma época y tuvieron también dificultades semejantes. Ana María se emocionaba y tenía dificultad en terminar la lectura de su relato porque junto a él venían escenas fuertes y recordarlas era una forma de revivirlas, de encontrarse de nuevo con la expresión de angustia del alumno, con la amiga desaparecida, con la voz de la directora.

Otra docente, estimulada por la lectura de los relatos, pidió la palabra para leer su narrativa, que aún no tenía título y que, en tercera persona, describía la escena (o la cosa ausente) de una muestra de ciencias realizada cuando ella era docente. Nos presentó un texto distinto a los otros: era una descripción de las actividades y del momento, dejando fuera de la narrativa su experiencia, mirada o afección. La docente jubilada, además, trajo fotos para describir la escena.

-*“Traje fotos porque no sé si se pude expresarlo en el escrito”.*

-*“El texto no habla de ningún vínculo, de ninguna relación, ahí podrías expresarte más”.*

-*“Para mí, existe una excelente introducción. Me gustó, pero te costó soltarlo”.*

-*“Pero yo dije que el mío era distinto. Igual lo lei”* –explicó la autora.

-*“A mí me parece bien que todos los textos sean distintos”.*

-“Creo que la diferencia es contar una crónica o contar una experiencia en primera persona. Vos tenés que estar dentro del relato”.

-“Mirá el primero párrafo y el último. Parecen textos distintos. Es distinto cuando uso el ‘yo’. Contar desde uno o ponerse distante, usando el “se puede”, “se generó”.

-“¿Te acordás como hablan los directores? ‘Se hizo’, ‘se produjo’. Ellos no consiguen involucrarse”.

-“Dejá entrar tu voz en el texto. Dejá entrar las voces de los chicos. Soltá la lengua. ¡Contá desde vos! Por ejemplo: ‘se hizo’, ¡no! Quizás sería mejor usar ‘hay gente haciendo’ o ‘yo hice’.

-“Hice una crónica” –dijo la autora.

-“¿Y si hacemos una obra pedagógica?”.

-“Bueno, en el próximo vamos a llorar” –dijo la autora.

-“Quizás nos reímos” –dijo la coordinadora.

-“Mostrá lo hermoso de la experiencia. No necesita ser algo hermoso. Pero necesita ser hermosa la experiencia”.

-“Cuanto más el autor se involucra en su texto, más chance tiene de llegar al lector”.

-“Es como yo dije antes, la pedagogía no es una ciencia dura”.

Al final nuestro cuarto encuentro se trató simplemente de la vinculación entre relación y contenido: la relación entre el alumno y el docente, entre la lección a ser enseñada y el aprendizaje, entre el vínculo y el logro de aprendizaje y entre el autor y su texto. ¿Cómo lograr que un alumno aprenda?, ¿cómo lograr que un lector se involucre con el texto?

Llegamos a la conclusión de que el uso del “yo” es extremadamente importante en todos los roles. El “yo” necesita estar presente en nuestras acciones, reflexiones, escritura y oralidad. Nuestro ser involucrado en todo lo que hacemos en la vida permite la

construcción de experiencias, permite vínculos y alcanza resultados positivos. Cuando no hay “yo”, hay una distancia muy grande entre el docente y alumno, o entre el autor y lector, causando un posible desaprendizaje o una narrativa sin sentido.

Aprendimos que sin relación, no hay contenido. Sin vínculo, no hay exigencia. Sin exigencia, no hay amor. Sin amor, no hay aprendizaje. Aprendimos que saber exigir es una forma de demostrar amor. Aprendimos que una narrativa pedagógica significativa no es aquella que nos hace llorar y sí aquella que trae la historia del “yo”. Aprendimos en ese encuentro que las voces pasivas, o las terceras personas, distancian al autor del lector y que el *gap* que nace entre ellos aleja también sus experiencias. Sin vínculo entre el autor y el lector no hay el entrelazamiento de historias y tampoco hay corriente de escritura. No existe relación y tampoco hay aprendizaje significativo del contenido sin la presencia del yo. Por lo tanto nos cabe afirmar que sin nuestro ser involucrado, no hay vida en las escuelas y tampoco hay vida en las narrativas.

3.2.5. La búsqueda del sentido

El aprendizaje significativo

Quilmes –25 de noviembre de 2010

¿Por qué un alumno va a la escuela?, ¿porque es una obligación?, ¿cuál es hoy el sentido de la escuela si hay información por todos lados?, ¿por qué el conocimiento dejó de ser exclusivo de la escuela?, ¿qué temas no se pueden hablar con los niños?, ¿cuáles son los temas prohibidos si no hay límites en los medios?, ¿cómo era el adolescente de

ayer y cómo es el de hoy?, ¿hay diferencias?, ¿y por qué todas estas preguntas causan una crisis educacional?

Era el último jueves de noviembre. Hacía calor. El verano se acercaba y ya parecía calentarnos aunque por dentro yo sentía algo de frío. Quizás porque este sería el día en que estaría sola con los profesores jubilados, ocupando mi espacio de coordinadora. Cecilia me había avisado que no podría estar con nosotros. Desde las tres de la tarde, sería yo la única responsable de nuestro grupo. Muchas dudas pasaban por mi cabeza: ¿será posible generar tantos diálogos significativos?, ¿seré capaz de escucharlos y estimularlos a pensar sobre sus memorias pedagógicas?, ¿cómo prestar atención al grabador, a mi cuaderno de notas, observar, escuchar y producir discusiones?, ¿cómo sería ser investigadora y coordinadora del grupo?, ¿todo coordinador es un investigador?, ¿todo investigador es un coordinador?, ¿saldría de allá con la misma emoción de los encuentros anteriores?, ¿sería capaz de contestar todas las dudas sobre la documentación narrativa?, ¿sería capaz de hacer los comentarios sobre los textos de manera eficaz?

Éramos siete los presentes en ese encuentro. Con el pasar de los minutos me sentí mejor, más segura, más plena. Me había olvidado los caramelos de la narrativa “Pico seco”⁴² de Gerardo Álvarez, pero de a poco fui tomando plena conciencia de que mi tarea no era dar clases sino compartir y escuchar experiencias.

El taller trajo discusiones sobre la creatividad. “Hay que ser creativo para dar clases”, dijo una maestra jubilada. Roberto pidió la palabra para leer sus textos. Nuestros encuentros le hacían escribir y pensar sobre sus experiencias. Tenía su laptop siempre a mano y nos mostró la gran cantidad de relatos que había escrito desde nuestro primer taller. Para contar sus experiencias pedagógicas sintió la necesidad de contar su propia vida porque, según él, no pueden estar separadas una de la otra. ¿Cómo contar mis historias como profesor sin contar todo el background, sin contar de dónde vine?, preguntó el maestro jubilado. ¿Cómo explicar sus actitudes como profesor sin contar sus experiencias pasadas? Por lo tanto empezó a contar su vida, desde la infancia hasta la

⁴² Narrativa escrita por Gerardo Álvarez donde el autor comenta la necesidad de algunos profesores de llevar caramelos el primer día de clase. Las distintas versiones de esta narrativa pueden verse en los anexos I, II e II del dossier que acompaña a esta tesis.

jubilación (una parte narrada oralmente y otra leída), y fue así que yo entendí mucho más a cerca de sus clases y sus comentarios.

Como no había mucho tiempo para escuchar todas las historias, Roberto eligió una que a él le gustaba: sus primeras clases. Él no hablaba de su primer día como maestro sino de la creatividad que usaba cada año durante la primera clase. Empezaba siempre haciendo estas preguntas: ¿cuál es el sentido del conocimiento?, ¿cómo mostrar al alumno la importancia de aprender algo?, ¿por qué están ellos en la escuela?

La creatividad era parte de las clases de Roberto. Usando simplemente los dibujos de una topadora, montañas y un muñequito, usando el lenguaje de los alumnos, los colores que a ellos les llaman la atención y contando una historia, el profesor conseguía atraer la concentración de todos en sus primeros días de clase. “Las caras de satisfacción se multiplicaron y las sonrisas afloraron”, decía cuando nos describía sus resultados.

Un profesor mágico. Un profesor creativo. Un profesor que quería contestar a los alumnos las preguntas iniciales de este texto: ¿con qué necesidad voy a la escuela? Él sabía la importancia de contestarlas en la primera clase y empezaba su discurso así: “¿Saben a qué he venido en el día de hoy?, ¿tienen ustedes idea de quién soy y qué me propongo hacer con ustedes?”. Él necesitaba mostrar el sentido de la escuela a los alumnos porque él mismo, durante mucho tiempo, había olvidado ese sentido.

Nosotros también participábamos de la lectura del texto con las sonrisas dibujadas. El texto describía su clase, por esa razón nosotros también queríamos entender los dibujos y saber adónde quería llegar el profesor. Fue así que empezamos a hablar sobre la creatividad.

Uno de los docentes jubilados nos dice que el conocimiento no se encuentra solamente en la escuela. Me puse a pensar en todos los medios de información que tenemos hoy, cómo todos esos medios avanzan diariamente y cómo todos ellos están conectados a la creatividad. ¿Serían, entonces, necesarios los medios en las clases?, ¿serían necesarios muchos materiales para dar una clase creativa?, ¿sería necesario el uso de las computadoras, Internet, Ipods, I pads o laptops para llamar la atención de los alumnos en la clase?

Roberto, buceando en su mundo de memorias, nos cuenta que él usaba el diario para dar clases de Matemática. “¡El diario!”, exclama una de las maestras. “Sí, yo daba clases de Matemática con los títulos de un diario”, contestó el profesor. “También usaba dibujos para enseñar Física”. “Cuando tenés creatividad, no hace falta el material”, completó otra maestra.

Cuando buceo en mis memorias y recuerdo mis experiencias en las clases, veo claramente que la creatividad surge cuando en las aulas abrimos espacios para la vida. No hay aprendizaje si no está relacionado con la vida. El contenido enseñado sin relación con la vida pierde el sentido. Ya habíamos llegado a esa conclusión el taller anterior. Cuando los alumnos se preguntan “¿por qué voy a aprender eso hoy?, ¿qué sentido tendrá eso en mi vida?, ¿por qué estoy acá si la escuela no es el único lugar que me puede enseñar?, ellos están abiertos a nuevos aprendizajes.

Puede ser un dibujito, un diario, un video de youtube, una canción, flores pintadas por los profesores, un Ipad, un juguete caro o uno sencillo y barato: si hay relación con la vida y si contestan los porqués de los alumnos, entonces hay aprendizaje. A veces solo la pizarra y la palabra son necesarias si el profesor y los alumnos hablan el mismo idioma.

Eso decía Freire, eso decía Dewey, eso dicen Roberto, Gerardo, María Helena... Eso dicen los profesores de antes y de hoy, eso dicen los docentes que entienden que la creatividad es el dispositivo que facilita el proceso de aprendizaje. La crisis educacional deja de existir cuando la escuela abre espacios para la vida y entiende que la vida y el conocimiento cambian todos los días. Los profesores creativos son los que acompañan los cambios y los que buscan el sentido del lenguaje común entre docente y alumno.

Tras el encuentro, volví a casa con mucho calor y recordando todavía las palabras dichas por Roberto: “Me he cruzado con alumnos de hasta varios años anteriores que me han señalado con el dedo pulgar hacia arriba diciendo: ‘¡allí va el profesor topadora!’”.

Es ahí, en la vida de sus alumnos, donde Roberto deja su legado.

La creatividad parece ser asunto actual, reciente, temas que los docentes en actividad deben abordar cuando se habla de educación. Cuando pensamos en los docentes

jubilados, en las escuelas antiguas y en el tiempo pasado, parece que nos acordamos mucho de clases más aburridas, más tradicionales, de profesores con el poder de la palabra, de la verticalización del poder, de memorización, de distanciamiento entre educador y alumno, de falta de espacio para la vida en las clases. Creo que estamos equivocados.

Los docentes jubilados de Quilmes participantes de los talleres sintieron la necesidad de hablar sobre la creatividad en las aulas. En sus tiempos no había computadoras a disposición de los alumnos ni de los docentes, tampoco había *tablets* ni juegos electrónicos educativos, sin embargo sí había Matemática relacionada con los títulos de un diario, dibujos para representar el proceso de aprendizaje, o historias contadas. En sus tiempos había también vida relacionada a los contenidos y la necesidad de enseñar los porqués de los aprendizajes. Había espacios para la creatividad y espacios para crear una actividad. Durante este quinto encuentro, los jubilados pensaron la creatividad como herramienta indispensable de la didáctica.

Roberto leyó su narrativa⁴³ sobre su forma de ser docente, explicando a los oyentes/lectores cómo enseñaba en sus primeros días de clases. Para él era fundamental que el alumno supiera por qué estaba en la escuela, por qué era importante aprender Física y Matemática y por qué el docente lo podía ayudar. Todo eso explicado a través de dibujos de una topadora, de una montaña y un muñeco que los alumnos iban haciendo en la tapa de sus cuadernos, a medida que él narraba sus explicaciones. Y si, en algún momento del año, un alumno olvidaba la lección de ese primer día, Roberto los hacía volver siempre al mismo dibujo.

Recuerdo que en nuestros primeros talleres los docentes jubilados discutían sobre la importancia de ser recompensado, reconocido, homenajeado y de la posibilidad de dejar legados. Me parece que Roberto, mientras contaba su historia, se daba cuenta del legado que dejaba en sus alumnos, ya que, cuando encuentra a algunos de ellos por la calle, le dicen: “Ese era mi profesor topadora”.

En el habla de los docentes jubilados es realmente muy frecuente la necesidad de dejar legados y la alegría que causan los encuentros con los alumnos. Es una forma de

⁴³ La segunda versión de la narrativa “Primer día de clases, el primer combate”, escrita por Roberto Cichesi, se encuentra en el Anexo M del dossier que acompaña tesis.

validar todos los años de su carrera, de sentirse completo por haber hecho un trabajo que dejó huellas positivas en sus aprendientes.

-“Me he cruzado con alumnos de hasta varios años anteriores que me han señalado con el dedo pulgar hacia arriba diciendo ‘allí va el profesor topadora’. Lo considero un reconocimiento por haber dejado en cada uno, una marca, un estigma, en definitiva, algo de mí vive en ellos”.

-“Cuando él [el alumno] me vio, me dijo ‘María Helena, María Helena. Esa fue mi maestra’. ¡Mi maestra!... ¡Un amor! Eso queda para toda la vida”.

El relato de Roberto los hizo pensar sobre la didáctica pedagógica. ¿Qué sería ser un profesor creativo?, ¿qué sería innovar en las clases?, ¿por qué algunos profesores llaman más que otros la atención de los chicos?, ¿qué hacen de especial?

-“Me acuerdo de los profesores con un montón de materiales para estimular a los chicos. En un quinto año normal, llenos de cosas, láminas, muñecos, según con lo que tuvieran que incentivar las clases. Un compañero nuestro venía con un diario abajo del brazo, bajaba del tren y entraba así. ‘¿No tenés que dar clases?’, le preguntaban. ‘Sí’, decía. Y tenía solamente el diario. Nosotros espiábamos, no podíamos creerlo. Los chicos ahí con el diario, estimulados y entendiendo de todo. Y nosotros nos matábamos haciendo de todo, pintado. Cuando tenés creatividad, no hace falta el material. Hay que ser muy creativo para dar clases”.

-“Yo daba clases de Matemática con los títulos del diario [...] Yo usaba el diario para hacer todo un racionamiento y relacionarlo con mis clases”.

Los docentes jubilados se preocupaban por dar una clase sentida y con sentido. Buscaban el significado y la razón para enseñarles lo que les tenían que enseñar. Traían a la realidad la lección enseñada de forma abstracta, intentaban ponerla en práctica. Y los alumnos que hoy los encuentran y los saludan por la calle, ahora ya grandes y con familia, todavía demuestran no haber olvidado sus enseñanzas. Ese legado da todo el sentido a su jubilación, ya que es un legado capaz de llenar vacíos, traer ruidos a sus silencios y dar significado y sentido a sus años de profesión.

Roberto nos contó sobre la necesidad de relatar su vida personal para poder escribir relatos pedagógicos. Sus palabras me hicieron acordar de Nóvoa (2000) quien afirma que es imposible separar el “yo profesional” del “yo personal”. Roberto nos decía que para entender el tipo de profesor que él era, necesitábamos saber de dónde había venido. Sus experiencias pasadas influenciaban su forma de dar clase. Por lo tanto, estimulado por la corriente de escritura, compró una *laptop* y me envió su historia de vida, que había sido brevemente comentada con el grupo durante el encuentro. Todo ese movimiento me hacía pensar en las ideas de Mills (1982) sobre el artesano intelectual que no separa su trabajo de su vida, porque sus experiencias de vida le enseñan continuamente a trabajar mejor. Mientras trabaja, el artesano construye su propio yo. Roberto parecía haber leído a Mills, él sabía que las experiencias de vida se encuentran completamente mezcladas con las experiencias profesionales.

Lo que resta, entonces, es contar que Roberto, con 14 años, había perdido a su padre y debió hacerse responsable de su familia⁴⁴. “¿Cómo es tener esta responsabilidad a los 14 años?”, le pregunté. Había dejado de estudiar para trabajar y sostener a su familia y, por esa misma razón, luego de trabajar muchos años en empresas, sintió la necesidad de preparar alumnos para la vida. Ese comentario abrió espacios para que los docentes jubilados pensasen de forma más profunda cómo era ser un adolescente en su época y cómo eran sus alumnos como adolescentes.

-“Yo creo que antes no había adolescencia. Me acuerdo que mis abuelos venían de España con 13 o 14 años, dejaban a sus padres y venían acá a trabajar. Eran nenes para salir de casa, ir a otro país, construir una familia y tener que cuidarla. Tenían que trabajar o se morían de hambre. Es bueno saber de dónde venimos para saber hacia dónde va cambiando la sociedad, ¿no? Es nostálgico. ¡Ahora es diferente! Antes no existía la ropa cancherita de los adolescentes. Vos pasabas del pantalón corto al pantalón largo, de jugar a la pelota a la novia/esposa. Ahora hay toda una transición. Inventaron de todo: ropa, música, colores, moda [...]”.

-“Yo creo que la adolescencia es un invento social”.

⁴⁴ Muestro al lector la visión de los jubilados de Quilmes respecto al mundo presente, actual y real. Creo que de esta forma podremos entender mejor lo que hay en la mente de los adultos mayores.

-“Antes nos sentábamos en la mesa y cuando los grandes iban a hablar de política o cosas de grandes, los chicos salían. ¿Y ahora?, ¿para dónde van? ¡No hay lugar! Los chicos comparten las conversaciones de los padres. Los chicos escuchan de todo, opinan y hablan también”.

-“Se habla de todo y en cualquier momento. No hay tema prohibido”.

-“Con la tele y la tecnología no podremos más limitar los temas”.

-“Creo que eso va cambiando a la escuela también, ¿no?”.

“Ahora ellos ya preguntan ‘¿para qué me sirve a mí aprender esa materia?’ [...] son otros chicos, otras normas sociales, otras familias”.

-“Tuvimos la suerte de correr afuera y estar con los amigos en las veredas”.

-“Hoy no están las mamás tampoco para cuidarlos y observarlos”.

-“Hay información por todos lados. Antiguamente si no aprendía era porque no iba a la escuela. Si no fue a la escuela era burro. Y había una mayor valorización del saber. Burro sería el ignorante y ahora eso no existe. Ahora el chico se pregunta por qué debe ir a la escuela si el futbolista o el que vive a la vuelta de su casa no fue a la escuela y tiene tres autos nuevos”.

-“El conocimiento ya dejó de ser exclusivo de la escuela, la escuela perdió el prestigio, entonces pierde prestigio el docente y los padres también. Hay una crisis en la educación, ya no es lo que era antes”.

Acordarse de su tiempo y comparar con los tiempos presentes son formas de encontrar aspectos positivos y negativos en los tiempos vividos. Son formas de percibirse vivos antes y ahora. Es darse cuenta de que el tiempo trae cambios, a veces buenos, a veces malos, pero que necesitamos acompañarlos, buscar sus razones para sentirnos vivos. Entender la sociedad es una forma de entender los cambios que se dan en la educación. Muchos de ellos pasaron de la infancia directamente a la fase adulta. Tuvieron que madurar rápidamente y, por supuesto, ese proceso les trajo consecuencias tanto positivas como negativas.

La discusión era beneficiosa para entender a los alumnos y a los docentes jubilados. La sabiduría de vida defendida por ellos –y también por Contreras y Ferrer (2010)– les mostraba la importancia de acordarse del tiempo pasado, de resignificarlo pero sin perder de vista que la vida está sucediendo ahora, que su tiempo es hoy, que los cambios acontecen siempre y que por eso debemos estar abiertos a vivenciarlos.

Al final de nuestro quinto taller, un docente se levanta y espontáneamente, como sin querer, dice en voz alta:

“Me voy al baño”.

Segundos después, repiensa sobre lo que nos dijo, resignifica su frase, piensa en el sentido pedagógico que ella le trajo, “vuelve a sus clases”, actúa primero el lugar del alumno, después se pone en el lugar del profesor, sonrío y nos dice:

“Una cosa que nunca dejé de hacer es darles permiso a los chicos para ir al baño”.

Definitivamente, nuestros talleres les generaban el espacio para desarrollar una reflexión hermenéutica y les daban la posibilidad de interpretar de forma consciente su acción en el mundo. Salí contenta con los resultados y con mi propia interpretación sobre lo que es ser coordinadora e investigadora al mismo tiempo. Vi que las dos pueden ocupar el mismo lugar si ambas buscan la misma mirada y si ambas buscan interpretar y reflexionar lo que fue experimentado.

3.2.6. La memoria y sus cajas de recuerdos

Un paseo por la memoria

Quilmes – 2 de diciembre de 2010

Nuestro encuentro fue a la una de la tarde. Hacía calor pero estábamos todos preparados con ropa comfortable para adentrarnos en la cultura y la memoria. Éramos muchos, todos con cámara fotográfica y de buen humor.

Salimos en un colectivo viejo que tenía problemas para arrancar. No había ventilación y hacía mucho calor pero había ganas y disposición de todos para conocer la propia ciudad y la propia cultura. Íbamos de paseo por la ciudad de Quilmes.

Paramos en varios lugares. Gerardo, que iba a mi lado, me mostraba cómo había sido la ciudad en su infancia. Bajamos en el río y ahí las maestras y profesoras presentes nos contaban sobre sus antiguos trajes de baño, sobre las fiestas que pasaban ahí y de cuando se bañaban antes de que el agua estuviese contaminada. “Todo cambia”, decía una docente.

En ese momento, miro un poco más adelante y veo a un grupo de estudiantes con su profesora. Pensé que se trataba de la clase de campo de una docente que llevaba a los alumnos a poner en práctica sus conocimientos abstractos. Veía a los docentes jubilados observando al grupo como si volvieran al pasado.

Paramos también en el museo fotográfico de la ciudad. Los antiguos artefactos, instalados en el piso, eran tan grandes que contrastaban con nuestras pequeñas cámaras. Mientras las mirábamos, ellos recordaban las marcas y los diversos tipos de cámaras que habían tenido. Las fotos en blanco y negro les traían muchos recuerdos. Yo tenía la sensación de estar en un túnel del tiempo y me daban ganas de haber vivido esos momentos.

Visitamos una casa de botellas, creada por un artista local. Los ojos ahora estaban frente a algo moderno, abstracto y real al mismo tiempo. Observábamos todo. Parecía imposible tanta creatividad.

En la Casa de la Cultura nos sentamos en círculo y escuchamos a un historiador que nos contó el origen de la ciudad de Quilmes. La charla era abierta a todos los jubilados quienes también podían participar contando sus recuerdos. ¡Qué fácil es pedir la participación de un profesor que tantas veces tiene el don de la comunicación!

Finalmente llegamos al lugar más importante. Fuimos a visitar la casa de una de las docentes de nuestro grupo, construida en 1897. Un castillo donde las paredes contaban su propia historia. Los muebles, la decoración, los rincones, la cocina, los cuartos y el

baño, todo muy antiguo. Pisar el suelo de la casa nos daba la sensación de estar en el pasado. La dueña nos mostraba –orgullosa– hasta los más mínimos detalles. Las cosas hechas por su madre eran focos de nuestras fotografías.

En ese momento me di cuenta que entrábamos no solamente en una casa especial, sino también en un momento sublime de nuestra investigación: nos adentrábamos en la historia pedagógica y de vida de Graciela. El vínculo se tornó aún más fuerte y donde hay vínculo hay mezcla de historias y donde hay mezcla de historias hay creación de nuevas historias de vida.

El momento era mágico. Leer nuestros textos en el living, alrededor de una mesa que contaba un siglo, era como estar dentro de varios recuerdos. Me daba la sensación de estar dentro de varias cajas, la sensación de pertenecer a una caja pequeña que está dentro de una mediana y que a su vez está dentro de una más grande. Esa era la sensación, tan bien representada en el título del texto de María Helena: “La caja de los recuerdos⁴⁵”.

Volvemos a casa... adentro de varias cajas.

Nuestro paseo por nuestras cajas de memorias apenas había empezado.

Disfrutamos muchos de ese proyecto⁴⁶ que la Municipalidad de Quilmes ofrece a los jubilados de la ciudad. Un proyecto que los lleva a visitar su ciudad y su propia historia. Recorrer los lugares es recorrer nuestras cajas de recuerdos, es volver en el tiempo, es imaginarse corriendo por el río, bañándose en sus aguas con sus trajes de baño antiguos, paseando por las calles, frecuentando lugares que hoy existen pero que ya no son los mismos. Cada rincón de la ciudad despierta una historia.

Fue un placer recorrer junto a ellos sus respectivos pasados. Un placer conocer sus historias de vida y adentrarnos en la casa de una de las docentes. Un taller diferente a lo que

⁴⁵ La primera y la segunda versión de la narrativa “La caja de los recuerdos”, escrita por María Elena Barros, se encuentra en los anexos N y N1 del dossier que acompaña esta tesis.

⁴⁶ El taller de narrativas (auto) biográficas forma parte del departamento de Equidad y Género de la Municipalidad de Quilmes. Desde allí se invita a los docentes jubilados a participar de los eventos creados para los adultos mayores. El paseo histórico es un ejemplo de los proyectos realizados por la Municipalidad. Muestro al lector la importancia de visitar la historia de la ciudad puesto que se encuentra entrelazada con la historia de vida de cada sujeto.

estábamos habituados a hacer (quizás porque hacía pensar más sobre la historia de vida que sobre las historias pedagógicas), pero tan importante como todos los otros.

No usamos el grabador, tampoco discutimos sobre las aulas, las clases o nuestro oficio de ser docentes. Simplemente hablamos sobre nuestro ser, sobre la memoria, los recuerdos, los olvidos, sobre lo que es vivir en cada rincón de la ciudad, sobre la infancia, sobre la vida. Los textos narrados alrededor de la mesa antigua de Graciela ya habían sido leídos y discutidos en los encuentros anteriores.

Ese paseo que me llevó a escuchar las palabras de Delgado (2010, *apud* SOUZA Y ALMEIDA, 2013), quien sugiere que la historia, el tiempo y la memoria son procesos interconectados. El autor afirma que el tiempo de la memoria ultrapasa el tiempo de la vida individual y se encuentra con el tiempo de la historia, ya que se nutre de recuerdos de familia, de música, de películas, de tradiciones, historias escuchadas y registradas. La memoria activa, para el autor, es un recurso importante para la transmisión de experiencias.

Ese era apenas un día para revivir la afección a la cosa ausente. Para sentir las palabras de Delgado y para percibir la edad de nuestras memorias. Por supuesto que nos dimos cuenta que ellas son mucho más antiguas que nosotros.

Así fue nuestro paseo por la memoria.

3.2.7. La narrativa y el espejo

El baile de las narrativas

Ateneo – 7 de diciembre de 2010

Recordé los festivales de ballet de cuando era niña. Pasábamos todo un año entrenando para el momento de la presentación. Entre el público estaban las personas que nos acompañaban durante el proceso y las personas que invitábamos. En el escenario estaba nuestra experiencia esculpida, después de ser trabajada, pensada y reflexionada en equipo. Cada paso dado en las clases previas al festival, era analizado por todos y

discutido para ver si podíamos mezclarlo con la música. Debidamente trabajados, evaluados, asistidos y pensados, llegaba la hora de la presentación.

El ateneo me recordaba también a los congresos, donde se lleva la investigación a ser debatida con profesionales que hablan el mismo idioma, o con los interesados e incluso con los curiosos que quieran escucharlo. Quizás esa comparación sea más adecuada ya que el congreso abre espacios para el diálogo después de la presentación, mientras que el festival de danza abre espacios para sentir y apreciar la belleza de la arte. Quizás entonces, la mejor comparación sea una mezcla de congreso y festival de danza. Creo que así podría definir nuestra noche en el ateneo.

Los docentes jubilados estaban ahí, listos, bien vestidos, con sus textos en las manos. Veía en sus gestos la necesidad y la ansiedad que tenían por subir al escenario. A todos les hubiera gustado leer sus narrativas. Desafortunadamente, solo uno alcanzó ese logro: Gerardo Álvarez con su texto “Los sucios”. Un texto potente, lindo y lleno de significados pedagógicos. No uso el adjetivo “lindo” por haber sido una experiencia exitosa –tampoco sé si existe alguna experiencia que no sea exitosa, quizás solo exista alguna menos placentera– sino por haber sido una experiencia esculpida, sentida y pensada por el docente.

La historia de Gerardo contaba una situación en clase entre la directora y sus alumnos. Ella los calificaba de sucios y los obligaba a limpiar el aula para que pudiesen tener clases. Gerardo leyó su narrativa con el mismo tono que cuando nos la leyó a nosotros por primera vez: con una voz fuerte y una entonación tan clara que parecía bailar con las palabras y con la situación. Podía percibirse que, mientras leía, estaba viviendo nuevamente el momento, notábamos la indignación y el dolor que le provocaban los términos “sucio” y “catástrofe” usados por la directora para describir la situación en que se encontraba el aula de los alumnos.

El público parecía estar escuchando un tango nostálgico y pesado. El sonido de la canción nos provocaba aplaudirlo y al mismo tiempo nos hacía reflexionar sobre la letra. Después, dos docentes de otro grupo leyeron sus textos. Fue así que las historias

pedagógicas –aunque distintas– iban “cosiéndose” unas con las otras. Las palabras nos intrigaban y nos estimulaban a hablar. El tiempo se hizo corto para tantas discusiones.

Ese “irse cosiendo” de las historias construye una red –Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas–, que nos permite investigar y ser investigado a través de la escritura y de un proceso de formación-acción. Formamos y somos formados en los momentos de escucha. Escuchamos y somos escuchados. Parece que todo se refleja en un espejo que va y vuelve a uno mismo.

La imagen reflejada en el espejo nos hace ver al otro y a nosotros mismos. A veces no hay límites entre nosotros, porque no sabemos dónde empieza la historia del otro y dónde termina la mía. La semejanza entre ellas nos une en una sola imagen, pero la diferencia nos hace también pensar y reflexionar el hecho relatado. El resultado de la imagen muestra nuestra experiencia.

El ateneo pudo haber sido como una presentación en un congreso pero prefiero definirlo como el baile de las narrativas. Hubo discusiones, comentarios, preguntas y respuestas. Creo que el valor del encuentro estuvo en el hecho de que nos permitió observarnos más, sentir el arte de escuchar al otro y el arte de contemplar la imagen reflejada en nuestro propio espejo.

El objetivo del ateneo⁴⁷, formado por la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, es hacer circular los relatos dentro de nuestra sociedad. Se invita a varios nodos de documentación narrativa y se les pide la lectura de una narrativa pedagógica como representación del grupo y del trabajo que están realizando.

El ateneo es un espacio para que los docentes puedan intervenir en el campo pedagógico a través de sus propias palabras. La idea es que los investigadores y los universitarios, junto con los docentes, puedan colaborar para la construcción de nuevas intervenciones en el campo de la pedagogía, abriendo así espacios para nuevas formas de decir y de pensar la educación. El objetivo de este tipo de ateneos es hacer circular las narrativas, para que los relatos de los docentes no se queden confinados a los pasillos, a los

⁴⁷ Se trata de un ejemplo de circulación de las narrativas escritas por los docentes jubilados. Durante el año que duraron los talleres para esta investigación, tuvimos tres ateneos en diferentes ciudades, con/en la presencia de diferentes nodos de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.

recreos o en los alumnos que los saludan en la calle. Este ateneo, en el marco de la Red de Formación Docente, abrió espacios para la reflexión, para la producción conjunta de saberes, para el debate y para la construcción del saber pedagógico. Proporcionó un espacio abierto para pensar la experiencia y producir nuevas.

-“Los jubilados están acá para mostrar lo mucho que saben y lo mucho que hicieron para la educación de nuestro país”.

Así presentaron al grupo de docentes jubilados de Quilmes. Gerardo, junto a dos docentes de otros nodos, fue invitado a subir al escenario con su narrativa. Al terminar de leerla fue muy, pero muy, aplaudido. Luego fue el turno de los otros docentes, que también leyeron sus narrativas. Finalmente, se abrió el espacio para el diálogo.

¿Qué aporte tuvo para el grupo de profesores narradores el texto de Gerardo⁴⁸?, ¿qué fue significativo de su narrativa?

-“La primera cosa que me llamó la atención fue el término usado: ‘catástrofe’. ¿Qué sería la catástrofe?, ¿la suciedad o las palabras de la directora? Está nombrada dos veces. Me parece muy fuerte la palabra ‘catástrofe’. Genera una reflexión muy importante. A mí me hizo pensar. Lo segundo que me llamó la atención, fue la expresión ‘no sabía qué hacer’. Me parece que da un tono dramático interesante. A mí me causó un punto de reflexión interesante cuando Gerardo, que es docente, dice ‘no supe qué hacer’ y la sospecha de que tampoco la directora sabía qué hacer. Cuando un docente dice que no sabe qué hacer, para mí es algo inesperado, pero también lo es que un docente pida disculpas a los chicos. A mí me parece que eso nos da qué pensar, más allá de que los alumnos fueran responsables por la suciedad del aula. La catástrofe: ¿qué es una catástrofe en el campo de la educación?, ¿qué es pedagógicamente catastrófico?, ¿qué es algo inesperado?, ¿cómo un inesperado atinge un sentido bastante particular a partir de esta doble confesión de Gerardo? Doble confesión que hacemos sin decirles ‘no sé qué hacer’, ‘tengo ganas de pedir disculpas’. Más allá de que el texto esté muy bien escrito y muy bien leído, me parece que estas cadenas de palabras nos pueden hacer pensar el campo pedagógico de otra forma. ¿De

⁴⁸ La narrativa “Los sucios” escrita por Gerardo Álvarez se encuentra en los anexos I3de la tesis.

qué manera el 'no saber qué hacer' se responde en el pedir disculpas o en el llamado de la directora?

¡El docente no pide disculpas a los alumnos! ¡El docente siempre sabe qué hacer! Muchas veces son estas las lecciones enseñadas en los institutos de formación docente o en la universidad: aprendemos a ser dueños del saber. Los alumnos también se asustan cuando un docente dice “la verdad, no sé la respuesta”, o “perdón, discúlpame”. Gerardo mostraba en su narrativa que él era capaz de decir que no sabía qué hacer y por eso les pedía perdón. Había horizontalidad en sus clases, había respeto por los alumnos y por el saber. Había un profesor humano, capaz de pedir perdón, capaz de reconocer que no sabía qué hacer frente a un conflicto.

-“A mí me pareció muy interesante porque, para mí, la catástrofe era porque el profesor no podía dar clase. Él no conseguía dar clase antes de que sacasen el polvo [del aula]. Creo que él pensó: ‘¿cómo podremos solucionar eso para que yo pueda dar mi clase?’”.

-“¿Era necesaria la presencia de la directora?”.

-“A mí me hace pensar en el rol de la directora que, al ser llamada, se piensa que va a solucionar el problema”.

Cada lector hacía su propia reflexión hermenéutica, cada uno interpretaba según sus experiencias. Cada uno traía su mirada con ángulos semejantes o distintos. Sin embargo, todos buscaban interpretar el texto según su forma de ver el mundo. Gerardo solamente escuchaba atento a todos los comentarios para después discutirlo con el grupo.

-“Nosotros no sabemos qué dijo la directora. Tal vez ese relato nunca pasó como él lo describió. Vos no sabes si refleja una realidad objetiva, sino que más bien plantea los significados que uno le pone, en una determinada circunstancia. En el relato el autor pudo haber dramatizado la situación para transmitir algo, más que para juzgar o no a la directora. Me parece que no es ese el camino. En todo caso, debemos juzgar con las palabras y las formas que él utiliza para darle sentido al relato. Será que la directora dijo eso, o tal vez no existió nunca la directora y Gerardo crea la situación, arma un relato y quiere transmitir algo que, para mí, ya se transmite a través del título. No es la suciedad el

tema, sino ‘los sucios’ y plantea una reflexión ética acerca del trabajo pedagógico [...] Lo importante para mí es ese sentido que trae Gerardo y la discusión de cómo tratamos a los chicos, más allá de lo que hizo la directora.

Este comentario hecho por Daniel Suárez (director de esta tesis y presente ese día en el ateneo) nos mostraba la importancia de la palabra del autor. Lo importante no era la palabra del lector, no era ella la que estaba sobre análisis. Nuestros pensamientos y nuestros juicios no eran hacia una directora que quizás nunca había existido. Daniel nos decía que era importante buscar el sentido del texto, entender qué quería mostrarnos el autor a través de las palabras usadas, qué significado pedagógico encontrábamos en el texto.

Gerardo, por su parte, nos explicó lo que había pasado, definió qué era lo que había sido catastrófico, nos contó sobre la importancia de un docente humilde dentro del campo pedagógico y nos habló sobre la descentralización del saber.

La narrativa de Gerardo ya no estaba solamente en el papel. En el ateneo, había alcanzado muchos mundos escolares, paseado por muchas clases, se había entrelazado con muchas experiencias y lo había hecho reflexionar en torno a los comentarios que había escuchado. Gerardo volvió a su casa pensando en la palabra que había usado en el texto: catástrofe.

Semanas más tarde me pidió la transcripción de los comentarios. Me contó sobre su necesidad de resignificar su narrativa, de repensar sobre lo que había sido dicho. Después de leer esos comentarios, me envió un mail con la siguiente frase:

-“Creo que ese día confesé que la lectura del texto y los comentarios me ayudaron a verme a mí mismo”.

“Verme a mí mismo”. Estábamos hablando de la Mimesis III propuesta por Ricouer (1995), de los procesos de reinterpretación del texto escrito que realiza el propio autor. Una reinterpretación que exigía distancia del texto para repensarlo, para volverlo a narrar y para reinventarse a partir de él. La narrativa cumple la función de un espejo, es capaz de desnudarnos delante de nosotros mismo, de mostrarnos quiénes somos a partir de las

palabras que usamos, muchas veces, sin darnos cuenta. El ateneo cumple su misión de encontrar el arte y la belleza de ser-humanos.

3.2.8. Nuestros límites

“¿De cuánto servirá nuestra experiencia?”

Quilmes – 15 de abril de 2011

“¡Venimos de otra época!”. Esa fue la primera reacción que tuvieron los docentes jubilados cuando los invitaron a participar de un encuentro con futuros profesores en un instituto de formación docente. Un encuentro donde compartirían sus experiencias pedagógicas con los docentes más jóvenes en formación.

Luego de algunas reflexiones, una profesora completa la idea inicial: “la transmisión del conocimiento de los adultos mayores es muy buena. Tenemos facilidad para transmitir nuestro conocimiento”. Otra docente, a su lado, también opina: “ya estamos afuera. ¡Tenemos otra mirada!” y un docente continúa: “¡ya tengo la libertad de hablar lo que yo quiero!”. Parecían aceptar y creer que la invitación era coherente.

¿Son otras épocas?, ¿son muchas las miradas (reflexionadas en el taller anterior)?, ¿son muchas las experiencias?, ¿son alumnos distintos?, ¿problemas de aprendizajes nuevos?, ¿una nueva escuela?, ¿sería distinto pensar la educación dentro del sistema que fuera de él?, ¿la libertad para hablar facilita el discurso?

Éramos nueve en ese encuentro: cuatro docentes que continuaban trabajando en escuelas y cinco ya jubilados. Escuchar todos los temas que aparecieron me hacía pensar que las épocas pueden ser distintas, pero los hechos son muy semejantes.

En este encuentro hablamos de la homosexualidad dentro de las aulas en 1980 y con ese tema surgió la cuestión de la equidad de género, en la actualidad tan discutida en las escuelas. Hoy, que el casamiento gay/lésbico está avalado por la ley, que debería haber más respeto y más conocimiento sobre la homosexualidad, esto continúa siendo un tema que los docentes tienen dificultad para abordar en clase.

Hablamos también de la corrección de exámenes y el relato de una docente jubilada nos detenía en el tiempo, imaginando cómo hacia tales correcciones. Nos contaba que usaba “una lapicera roja muy pero muy finita” y nos decía que “la corrección es parte de la educación, es parte del aprendizaje”. El respeto por el error del alumno era descripto, medido y calculado por la lapicera muy finita. ¡Cuántas reuniones se hacen en las escuelas para discutir cómo debe ser la corrección y la evaluación de los alumnos!

Hablamos de escuelas violentas, de grupos difíciles, de adolescentes que enfrentan a los profesores. “Si me voy de la clase por miedo al alumno, ¿no puedo estar en clase! [...] Yo casi he llorado y casi perdí el dominio propio [...] Temblaba, se me llenaban los ojos de lágrimas, ¡se me iban de las manos!”. Experiencias fuertes, difíciles de ser comentadas y escuchadas. Experiencias tan comunes en las escuelas de hoy, tan discutidas en congresos actuales. Hoy tenemos un nombre para denominar los actos de violencia. Ahora los llamamos “bulling”. Pero ¿cuánto tiempo hace que existe el “bulling”?

Emocionado, un jubilado lee su texto. La narrativa, que se titula “El dolor en ser saludado”⁴⁹, era tan fuerte, tan verdadera, tan concreta, tan posible en cualquier época, que hacía doler nuestros oídos. La narrativa traía el tema de la muerte, tan difícilmente aceptada y tan contrastante con la escuela, un lugar donde se trabaja con la vida. La muerte no combina con los escritorios estudiantiles, con la juventud, con las cuatro paredes de la escuela. La muerte generalmente no combina con el aprendizaje. La muerte no combina con la educación. Y si la ignoramos es porque hablar de ella no pone sonrisas en nuestras caras. Pero un jubilado, fuera de los sistemas, lejos de los ruidos de las clases, quería hablar sobre el tema. Quería mostrar que muchas veces encontramos la muerte en el aula y es frente a ella que descubrimos que somos seres humanos incapaces de revertir su designio. Leyendo ese texto fue que vi a un ser humano, vi a este profesor mágico convertirse en un ser sin potencia, sin fuerzas frente a un alumno que se murió. El docente lloró sin poder continuar la lectura del texto.

Las épocas parecían las mismas. Las historias escuchadas en nuestro encuentro podrían ser contadas en 1960 o en 2011. Quizás la tecnología cambia, los psicopedagogos

⁴⁹ La primera y la última versión de la narrativa “El dolor en ser saludado”, escrita por Roberto Cishesi, se encuentran en los anexos Ñ y Ñ1 del dossier que acompaña esta tesis.

o psicólogos pueden estar más presentes en la escuela, hay más información y más ayuda por todos lados, pero el sufrimiento de la muerte, la corrección de las tareas, el respeto por los alumnos, el brillo en los ojos cuando se ve a alguien aprender y la dificultad para admitir que muchas veces no tenemos la respuesta, están presentes todavía. No están pasados de moda. Esas experiencias permanecen en nuestras aulas, mirándonos, enfrentándonos o confrontándonos.

A final de nuestro encuentro, los profesores se miran y se preguntan “¿y cuál es la diferencia entre enfrentar y confrontar?”. Pero ya era hora de irse, y tal como sus ex alumnos que salían de la clase con una tarea para el hogar, partimos nosotros con la nuestra. Probablemente muchos buscarán los significados en un diccionario. Yo, en cambio, buscaré en Google. Y creo que en el próximo encuentro, muy probablemente, tendremos la misma respuesta. Las técnicas cambian, pero la esencia de la educación es la misma.

No hay duda, docentes jubilados, sus experiencias me sirven, porque lo que ustedes vivieron yo también lo vivo. Sus experiencias solo se tornarán mías, solo serán parte de mí, si tienen sentido para mí. Su libertad para hablar todavía no la tengo. Y su mirada amplia y experimentada es distinta de la mía, que todavía está basada en lo que vivo hoy.

¡Sí, docentes jubilados, sus experiencias nos sirven y mucho!

La lectura de la narrativa “El dolor en ser saludado”, de Roberto Cichesi, nos hacía ver que somos seres humanos, seres que tienen límites, que muchas veces no saben o no pueden solucionar problemas complejos dentro del aula. Además, la lectura nos hacía ver que los docentes también somos seres limitados y desafortunadamente esos límites pueden traernos dolores, frustraciones o culpa. Nos enseñan a enseñar, a traer vida al aula, a proporcionar desarrollo a los alumnos, a buscar soluciones a los problemas, a tener respuestas para todos los tipos de preguntas, a ser dueños del saber, a ver al otro crecer, aprender y formarse. Todo resulta contradictorio cuando nos enfrentamos a la muerte de un alumno.

Los docentes jubilados lloraron al escuchar a un narrador que también lloraba al leer su narrativa y se quedaron en silencio. Silencio que en este caso fue provocado por nuestras

limitaciones como seres humanos y como docentes, silencio porque frente a la muerte, todo lo que nos fue enseñado como docentes pierde el sentido.

El texto contaba la historia de un alumno que consumía drogas. Después de innumerables intentos por motivarlo al aprendizaje, el alumno un día dejó de ir a la escuela. Pasado algún tiempo, profesor y alumno se encontraron en la calle y se saludaron desde lejos. Al día siguiente, el docente comentó en clase que lo había visto. El grupo se quedó en silencio. Pocos minutos después el profesor descubrió que su ex alumno había muerto.

Los docentes, emocionados, comentaron la narrativa de Roberto:

-“Este tipo de situación es tan contraria, tan contraria a nuestra profesión, porque como maestros queremos que el chico aprenda, queremos ver al chico desarrollarse. Uno cae en paradoja”.

-“Roberto tuvo que enfrentarse con el hecho que no podremos influir sobre otro ser humano. Ni Dios puede hacerlo. Si el hombre decide que no [refiriéndose a la falta de ganas del alumno para aprender], Dios no puede hacer nada. A veces nuestra mentalidad quiere ser optimista, queremos llegar un buen final”.

-“Nosotros, profesores, tenemos la sensación de omnipotencia: ‘yo voy a poder y el pibe va a poder salir de esta situación’”.

-“Uno nunca está preparado para la muerte”.

-“Se quedó con la culpa de no poder ayudar, o de no poder cambiar la situación. Sensación de cobardía y de culpabilidad”.

“En ese ‘chau, profe’ usado en el texto, sentí como un ‘gracias por preocuparte’”.

-“Este chico, cuando te saludó, te dijo ‘gracias’”.

Los comentarios sobre la estructura en la que había sido escrita la narrativa también fue motivo de largas charlas en nuestro encuentro:

-“Roberto hace una repetición en el texto. Repite por deseo de trascender a través del alumno. Las repeticiones son distintas, tienen otra carga, otro peso”.

-“Hay palabras tan cuidadas que a veces vos [el narrador] te quedás por fuera. En otras partes soltás la lengua y usás la palabra ‘carajo’”.

-“Pero está bien, ahí no cabe otra palabra”.

-“A mí me gusta mucho cuando decís ‘carajo’. Sos vos, ser humano, no más el profesor”.

¿Y un profesor no es un ser humano?, me preguntaba yo. Para algunos parecía muy lógica la separación profesor/ser humano. Parecía que un docente tenía que mantener siempre la postura, muchas veces distante, calculista, tenía que ser correcto en sus palabras, apático a los sentimientos, omnipotente. Parecía como si el ser humano pudiera decir la palabra “carajo” mientras que para el docente esa palabra estuviera prohibida aún fuera del aula. La narrativa de Roberto disparaba charlas sobre las dificultades del rol docente, sobre las limitaciones que se tienen, sobre la incapacidad para cambiar muchas situaciones que ocurren en las clases.

-“Creo que es eso lo que uno gana con la experiencia: cuando uno empieza, piensa que todo sabe. Uno aplica lo que se aprendió. Después se da cuenta que lo que tengo al frente es tan complicado como soy yo”.

-“Es más que complicado. Es complejo, diría yo”.

La experiencia les mostraba que trabajar con seres humanos implica trabajar con la complejidad de los seres, que la profesión docente es mucho más que aplicar conocimientos en clase y mucho más que donar y organizar saberes. Era esta la voz de la experiencia que queríamos llevar a los institutos de formación docente. Ella necesitaba ser intercambiada con los docentes en formación, que quizás están aprendiendo a ser omnipotentes, que todavía no tomaron dimensión de la complejidad y la limitación de un ser humano. Era esta la voz que necesitaba ser sentida y practicada en las formaciones, para que los futuros docentes pudieran estar preparados para encontrar sus propias limitaciones, reconociendo que hay problemas que no pueden solucionar, que se les escapan de las manos. El intercambio podría ayudarlos a darse cuenta de que muchas de sus limitaciones podrían y deberían ser acompañadas por otros profesionales, como psicólogos y psicopedagogos.

Las historias de vida de nuestros alumnos son parte de las clases y es imposible separarlas del proceso de enseñanza y aprendizaje. La escucha de la narrativa de Roberto abría espacios para un trabajo interior de comparación por identificación de su propia historia con la narración escuchada (JOSSO, 2004). Los que lo escuchaban recordaban sus propias limitaciones docentes y nos contaban, a través de narrativas orales, sus experiencias en cuanto a las limitaciones. Escuchamos historias de homosexualidad, agresiones, violencia, suicidios, otras muertes, drogas, abuso sexual, etc. Historias tan pesadas y tan verdaderas que dificultaron (y dificultan) todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, historias tan contradictorias a las escuelas y tan reflejadas en ellas. Es cierto que nuestras limitaciones nos ponen en el lugar del humano.

Nuestro encuentro nos mostraba que esos son los momentos más difíciles de olvidar cuando se reflexiona sobre el propio rol docente, cuando nos buscamos a nosotros mismo a través de la narrativa autobiográfica. Ellos escribieron sobre esos momentos de dificultad. Y muchas veces son esos momentos los que les enseñaron (y nos enseñan) a ser un docente humano.

El saber, el saber propio de las cosas de la vida, es frutos de largos padecimientos, de larga observación, que un día se resume en un instante de lúcida visión que encuentra a veces su adecuada fórmula. Y es también el fruto que aparece tras de un acontecimiento extremo, tras de un hecho absoluto, como la muerte de alguien, la enfermedad, la pérdida de un amor o el desarraigo forzado de la propia Patria. Puede brotar también, y debería de no dejar de brotar nunca, de la alegría y de la felicidad. Y se dice esto porque extrañamente se deja pasar la alegría, la felicidad, el instante de dicha y de revelación de la belleza sin extraer de ellos la debida experiencia: ese grano de saber que fecundaría toda una vida [...] Cuando se ha salido de esa situación se es diferente del que se era, es en cierto sentido “otro”. Otro que es, sin embargo, más “si mismo”, más verdaderamente sí mismo del que era” (ZAMBRANO *apud* CONTRERAS y FERRER, 2010, pp. 53-54).

Fue así como vimos a Roberto ese día. Una persona que reflexionó sobre lo ocurrido. Lloró y sufrió cada momento leído de su narrativa. Y a través de los comentarios entre pares, se redefinió como un sujeto limitado, incapaz de solucionar muchos de los problemas que surgen en las clases; un sujeto dependiente, incapaz de ser autosuficiente. Un docente que lleva en sus valijas de experiencia el dolor en ser saludado por última vez por su alumno. Un docente capaz de aprender con/de la vida. Otro Roberto, que volvió a casa “más verdaderamente sí mismo del que era”.

Nuevamente percibo que las grandes memorias o las memorias inolvidables son generalmente las más difíciles, las que generaron más reflexiones, las que más nos hicieron sufrir. ¡Hay algo positivo en el sufrimiento!: nos permite elaborar una reflexión que en el futuro podrá convertirse en sabiduría de vida. Es por esta razón que la gran mayoría de las narrativas recibidas de los docentes jubilados de Quilmes trajo casi siempre un conflicto, una intriga, un problema o una dificultad. Repensar el pasado no era una tarea fácil. Sin embargo, la tarea era transformadora. Transformadora para quien la leía y transformadora para quien la escuchaba. Se hace evidente que la escritura de sí mismo permite “a descoberta de potencialidades não reconhecidas, o processo de biografização deu forcas, trouxe confiança em si e a oportunidade de superar experiências de fracasso” (PASSEGGI y ARAÚJO, 2013, p. 154).

Docentes jubilados, ¿podrían sus historias no tener sentido para los docentes más jóvenes?, ¿sus épocas fueron tan distintas a las nuestras?, ¿será que la muerte, por ejemplo, no se encuentra entre las cuatro paredes de las escuelas actuales?, ¿será que el sentimiento de Roberto no es común a los docentes en actividad? Como dice Anderson (2007), “lo nuevo es a veces lo viejo vestido en un nuevo lenguaje” (p 17).

3.2.9. El intercambio de experiencias intergeneracionales⁵⁰

<i>Lo viejo y el nuevo</i>

⁵⁰ En estos cuatro años de investigación los docentes jubilados de Quilmes ya tuvieron la oportunidad y la felicidad de compartir sus experiencias pedagógicas en diversos institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires.

Quilmes – 19 de abril de 2011

Era el encuentro más esperado por mí. Uno de mis objetivos de investigación se cumpliría con la presencia de los docentes jubilados dentro de un instituto superior de formación docente en lengua inglesa. El espacio de intercambio estaba abierto para lo nuevo y lo viejo, el experimentado y el inexperimentado, los que salieron de las clases y los que estaban entrando en las escuelas. ¿Qué hablarían entre ellos?

Se iniciaba por fin el espacio polifónico e intergeneracional que tanto había diseñado dentro de mi proyecto, y yo no estaría presente. Había amanecido enferma, con mucha fiebre y dolor de cuerpo. Luché contra la enfermedad hasta último momento pero no fui capaz de ir. Cecilia y otro docente jubilado me llamaron y me prometieron tomar nota de todo lo que pasara en el encuentro.

Y así lo hicieron. Fueron horas en el teléfono para que Gerardo pudiese expresar toda la felicidad y el orgullo que le provocaba haber estado presente en ese momento. Me describió toda la escena mientras yo imaginaba a los profesores jóvenes haciendo preguntas, interesados en la historia profesional de sus colegas ya jubilados. La mayoría de los asistentes al encuentro habían sido mujeres, solo unos pocos hombres, casi todos de entre 25 y 35 años de edad. Gerardo me contó de un joven asistente que, sentado en las primeras filas, comía una manzana. Esto pareció distraer un poco la atención de uno de los docentes jubilados, quien consideraba que era una falta de respeto comer dentro del aula. Yo imaginaba todo lo que Gerardo me contaba.

Tres textos fueron leídos por los docentes jubilados. Los jóvenes prestaban atención, tomaban nota, lloraban y sonreían con las experiencias de los docentes jubilados. Parecían escuchar más atentamente que en cualquier otra clase, ya que eran experiencias reales y futuras que quizás tendrían que enfrentar alguna vez. La clase era muy significativa, tenía sentido escuchar cada palabra, tenía sentido sacarse todas las dudas.

Fue una experiencia linda, así me lo dijeron y así me lo imaginaba yo. Los docentes jubilados, orgullosos de sus registros escritos y grabados en sus mentes, contestaron todas las preguntas. Encontraron el sentido y la significancia en escribir las narrativas

pedagógicas. Era la primera vez que volvían a las clases después de la jubilación, para contar algo de lo que habían vivido. Eran profesores una vez más. Pero este encuentro también les otorgaba la oportunidad real de poder ver cambios en la educación. Era, quizás, una de las primeras veces que podían darse cuenta de lo importante que es mostrar para qué sirve una experiencia. Todo pareció tener más sentido tanto para los que aprendieron como para los que enseñaron.

A menos de una semana de haberse realizado este intercambio, recibimos en nuestro grupo comentarios de los alumnos del Instituto, que les llenaron el alma a los docentes jubilados. Cada palabra mostraba que valía la pena el intercambio de experiencias entre jóvenes que estudian para ser profesores y los docentes jubilados experimentados.

Nueve textos fueron escritos agradeciéndoles la oportunidad única de escuchar las voces de la experiencia. Las sonrisas y la curiosidad de los docentes jubilados al leer estos comentarios, me hicieron creer una vez más en la necesidad del ser humano de sentirse útil y capaz. Es esta necesidad la que nos da (más años de) vida. Encontrar la razón para hacer algo es la significancia que damos a nuestros actos. Los docentes jubilados, a partir de este encuentro, hallaron la magia de la documentación narrativa.

La pregunta hecha en el inicio de la investigación –¿para qué sirven nuestras experiencias?– finalmente obtuvo respuesta.

Estoy segura de que los textos escritos por los docentes en formación pueden decir más de lo que podría decir yo sobre el intercambio de experiencias. Creo que sus palabras fortifican los objetivos de mi tesis. Creo que ellas dan significado al mundo de los docentes jubilados y al mundo de los jubilados en general. Una vez más, tengo la certeza de que si hubiese más espacios de intercambio de experiencias entre los jubilados y los profesionales en actividad (cualquiera sea esa profesión), menos silencio existiría en la jubilación, tendría más sentido estar vivos, los jóvenes tendrían más experiencias, la sociedad valorizaría más el saber y en las clases habría más profesores humanos.

En los relatos escritos por los docentes en formación⁵¹ queda clara la necesidad de escuchar a los más experimentados, la voluntad de leer aún más narrativas y de acercarse de la realidad:

-“Con respecto a las charlas y narraciones que escuchamos, realmente fueron muy conmovedoras y movilizantes. Nos ayudan a ver la docencia desde otra perspectiva, como dijo uno de los profesores, ‘más humanizadora’. Aunque nos hubiera gustado poder aprovechar más sus experiencias y escuchar otras”.

Para ellos fue una forma de entrar en contacto con la realidad, con la práctica y con la experiencia vivida:

-“Somos cuatro compañeros que queremos agradecerles haber compartido algunas de sus experiencias docentes con nosotros. Al transitar este nuevo camino nos es muy útil y gratificante escuchar relatos reales, que tienen que ver con sus experiencias vividas y, por qué no, con nuestro futuro trabajo como docentes. Fue enriquecedor para nosotros el haber recibido y compartido vuestras experiencias y anécdotas, para poder sacar de ellas algún beneficio personal y así revertir algunas actitudes que consideramos impropias en el sistema educativo en el cual estamos inmersos. Muchas gracias.”

Experiencias vividas que les sirven como “referencia” para sus prácticas, como un mapa, no para ser seguido, no para usar como guía, sino para mostrar los lugares por donde ya pasaron los docentes jubilados.

-“La charla que nos dieron fue muy productiva ya que muchos de nosotros podemos tomarlo como punto de referencia para nuestras prácticas y la experiencia en el aula. Todos nosotros estamos esperando el momento de entrar al aula por primera vez. Los relatos que ustedes nos leyeron nos acercaron más a la realidad conociendo diferentes enfoques. Nos resultó muy interesante escuchar los relatos que ustedes escribieron y en particular el que leyó el profesor de Matemática y Física porque a pesar de ser trágica, nos hizo reflexionar acerca de la importancia que tiene el profesor para el alumno”.

⁵¹ Todos los relatos escritos por los docentes en formación se encuentran en el Anexo O del dossier que acompaña esta tesis.

En este relato aparece la necesidad de agradecerle a Patricia, profesora de la cátedra, por haber abierto el espacio para el intercambio de experiencias. Si no fuera por su invitación, no hubiese sido posible ese encuentro tan significativo. Nosotros también le agradecemos. Cuántos espacios de este tipo podrían abrirse si en los institutos de formación hubiera más profesores conscientes como Patricia. Ella proporcionó a sus alumnos un contacto con la realidad, mezclando el contenido de la clase con la experiencia y, tal como decía Dewey (1971), dio vida al aprendizaje. Además, el relato nos muestra la voluntad de poder contar sus propias experiencias una vez que se jubilen:

-“Ante todo queremos agradecer a este grupo maravilloso la posibilidad que nos brindó de compartir sus experiencias dentro de su paso por la docencia. Nos gustaría destacar que los relatos son impactantes ya que combinan hechos de la realidad con el contexto escolar. Por otro lado, también le queremos agradecer nuestra profesora Patricia por acercarnos a este intercambio de experiencias y por hacer de la clase un espacio distinto y real. Nosotras recién estamos marcando nuestro camino en la carrera, pero sin dudas estaremos orgullosas de contar nuestras experiencias algún día, tal como hicieron ustedes. Muchas gracias.”

Los docentes en formación que escribieron este relato comentaron también sobre los objetivos de la documentación narrativa: dejar legado, humanizar la tarea docente y humanizar profesores en formación. En sus palabras, las experiencias de los docentes jubilados “nutren” la formación de docentes jóvenes. Una vez más aparece la necesidad de escribir, leer y mostrar sus propias experiencias:

-“Hola. Su visita a nuestro establecimiento ha sido de mucha utilidad y muy interesante para nosotros, ya que como futuras docentes pudimos escuchar diferentes narraciones de experiencias pedagógicas que nutren las nuestras. Consideramos que el ejercicio de la documentación por escrito, que ustedes llevan a cabo con dedicación, servirá para perpetuar sus vivencias y humanizar tanto la tarea docente como nuestras observaciones pedagógicas como practicantes. Estamos dispuestas a intercambiar nuestras propias experiencias. Muchas gracias”.

Ellos también hablan de emociones. Un encuentro emocionante, narrativas que expresen emociones, que conmueven y que también hablan de la decisión acertada y digna de ser docentes:

-“La visita de los docentes experimentados nos pareció una buena ocasión para reforzar nuestra decisión de estudiar un profesorado, ya que sus relatos nos conmovieron y además nos ayudaron a imaginarnos las diversas situaciones con las cuales nos podemos llegar a encontrar a la hora de entrar al aula. Nos pareció interesante la variedad de emociones que los relatos despertaron en nosotros: la risa, la sorpresa, la tristeza [...] Creemos que estos encuentros son muy interesantes y útiles para los aspirantes a profesores. Los esperamos próximamente. ¡Fue una clase muy emocionante!”

El relato que sigue, por su parte, confirma las discusiones que habíamos tenido durante el encuentro anterior, cuando Roberto leyó su narrativa sobre el dolor en ser saludado. Lo que se enseña en los institutos de formación docente muchas veces no corresponde con la realidad. “Al estudiar aprendemos a enseñar en condiciones ideales”, dicen los docentes en formación, mientras la narrativa de Roberto nos muestra la limitación que tiene un profesor en clase. Los relatos escritos de los docentes jubilados presentan la realidad y la práctica docente:

-“Los relatos fueron muy significativos para nosotros, sobre todo ante la incapacidad, no por falta de voluntad de ayudar a un alumno, a una persona. Al estudiar aprendemos a enseñar en condiciones ideales: chicos con lo indispensable para estudiar, al menos. Al enfrentarnos con estas realidades no contamos con la preparación adecuada, ni encontramos gente lo suficientemente preparada para ayudarnos a ayudar. De todas maneras, esta realidad no se nos escapa ni como docentes, ni como ciudadanos y si uno, como Roberto (el docente jubilado), al menos lo intenta, todo esfuerzo vale la pena”.

Los docentes en formación que escribieron este relato, a partir de la escucha de las narrativas de los docentes jubilados, encontraron los objetivos del rol docente: tener una visión holística del mundo educativo y no solamente recibir a un alumno para presentarle el contenido. Con él viene el vínculo, un ser humano completo y complejo, la empatía, la transmisión de conocimiento, la relación y también el contenido. ¿Cómo no acordarse de

Rogers (1973, 1997) cuando habla de la relación, del vínculo y principalmente de la empatía entre facilitadores y alumnos?

-“En nuestro caso, sentimos que fue muy rica la charla, ya que las narraciones, o mejor dicho sus experiencias, nos hicieron notar la importancia de ser buenos docentes y que no solo sea un ida y vuelta de contenidos, sino todo lo demás que ello implica: interesarse por el otro, que esa persona sienta que le interesás, generar vínculo con el alumno lo que favorecerá una buena comunicación y/o relación en el aula. Es muy gratificante para un docente que un alumno te encuentre en la calle y te salude. Como dijo la señora que contó su experiencia: “eso quiere decir que sembré algo”.

Y como en muchos de los relatos, los docentes en formación escribieron sobre la necesidad de recibir más visitas de los docentes jubilados para continuar aprendiendo a partir de sus experiencias, para continuar teniendo contacto con la realidad, con lo concreto y con la práctica y no solamente con la teoría y con el ideal:

-“Personalmente, creo que tanto la visita como los relatos fueron una experiencia enriquecedora, y sobre todo muy emotiva tanto para mí como para la mayoría de mis compañeros. Me aportó una nueva y distinta visión del rol docente, creo que tenemos una imagen de lo que deberíamos ser muy teórica e ideal, en cambio ellos nos mostraron un compromiso y actitud concreta y real que nos llegó y emocionó profundamente. Agradezco el nivel de compromiso mostrado a través de las experiencias vividas en dichos relatos y también por compartirlas con nosotros. Espero que estas visitas se repitan, ya que sus experiencias son útiles y enriquecedoras como referencia para jóvenes docentes”.

El encuentro realmente nos mostró que “sembramos algo”, como dijeron los docentes en formación. Los docentes jubilados volvieron a casa dejando parte de sus valijas de experiencia de vida, extremadamente felices y agradecidos por haber encontrado un espacio para ponerlas y personas para cuidarlas y sembrarlas. Están seguros de que sus valijas darán muchos más frutos estando ahí que en sus casas. Fue a partir del intercambio que los docentes jubilados encontraron el sentido, la significancia y la importancia de sus experiencias. No había más silencio en sus jubilaciones. ¡Probablemente serán siempre saludados en la calle por los docentes en formación!

3.2.10. ¿Lo cultivado ha dado frutos? Uno busca trascender en el otro

Las docentes embarazadas

Quilmes – 28 de abril de 2011

Fui al encuentro de los jubilados con una noticia que les iba a gustar: estoy embarazada. Necesitaría un tiempo, después de nuestra charla, para poder darles la noticia. Llegué temprano al encuentro. Me encontré con Analía que ya estaba allí, y pocos minutos después llegó una docente jubilada que empezó a contar cosas de su vida y nos relató que había tomado la decisión de adoptar una hija. La historia me llenaba el alma, me emocionaba y al mismo tiempo daba respuestas a mis indagaciones en la investigación. No solamente completaba las cosas que leí en los libros sino que también completaba mis sentimientos de madre.

La docente (y directora) por mucho tiempo había postergado la maternidad. El ruido de la escuela equilibraba el silencio de su casa. La vida siempre rodeada de alumnos, de niños, de gritos, de sonrisas, de llantos, de alegrías y de tristezas satisfacía su deseo de tener hijos. El tiempo pasó y ahora la jubilación había llegado. El ruido terminó. El silencio reinó. Las mascotas que tenía en su casa ya no llenaban su espacio y, luego de tratarlo en terapia, descubrió su necesidad de tornarse madre. Esa, creo yo, debería ser una de las decisiones más lindas que iba a tomar en su vida.

“¿Adoptar una niña te llena el vacío dejado por la jubilación?”, le pregunté. “¿Llenar el vacío? ¡No, porque no siento el vacío!”, me contestó.

¿A qué vacío me refería yo?, ¿vacío de la vida?, ¿la necesidad de ser madre? “Una mujer siempre tiene necesidad de ser madre”, me dijo ella. Y me contó que después de la jubilación ese sentimiento se profundizó en ella. ¿Por qué sería?, ¿será que es en el silencio que descubrimos nuestras necesidades?, ¿será que el silencio nos permite pensar sobre la vida?, ¿será que es en el silencio que nos descubrimos?, ¿será que la vivencia con chicos por tanto tiempo en la vida nos completa?, ¿será que es ante la falta de ellos que descubrimos la importancia del ruido?, ¿será que mientras trabajaba, los alumnos y la

escuela le abastecían la necesidad de ser madre?, ¿hasta qué punto el trabajo nos proporciona bienestar en la vida?, ¿y hasta qué punto la ausencia de él nos permite ser quienes somos?

Dos nuevas madres, docentes que siempre nos completamos con los ruidos de la escuela, habíamos decidido que hoy sería el día en que contaríamos que íbamos a ser madres. Ella, docente jubilada, ya sin clases, lejos de los ruidos, en el silencio del hogar y con más de 55 años. Yo, docente, separada de mis clases, lejos de los ruidos de la escuela y de mi país, en el silencio de casa y con 34 años. Las dos decimos no sentirnos vacías, pero extrañamos los abrazos, los besos, los gritos, las sonrisas, los llantos, las miradas. Las dos, incansables en la búsqueda de soluciones para la vida de la escuela, decidimos que había llegado el momento de dar amor y atención a un nuevo ser.

Cuando lo conté, al final de nuestro encuentro, ella apenas me miró y me dijo: “¡Yo sabía! Tus ojos tenían un brillo distinto mientras me escuchabas”.

Creo que una madre reconoce a otra.

La docente nos contó sobre su necesidad de adoptar una hija ahora que estaba jubilada. Reflexionando, cuando le pregunté si ella había tomado esa decisión para llenar el vacío, me contestó:

-“¡No! No es un vacío, porque no me siento vacía. Es un deseo que no pude realizar en su momento. ¿Por qué no ahora? Estoy jubilada, tengo tiempo, tengo una casa, ¿por qué no ahora? Me quedé pensando en mi futuro y sobre el tema de la herencia. No de la herencia material, sino de la herencia que dejamos al transmitir saberes. ¿A quién voy a transmitir?, ¿a quién?, ¿a los alumnos? Algo dejé en ellos, pero necesito algo más personalizado”.

Ella no lo definía como una sensación de vacío sino como una necesidad de dejar legados, de poder transmitir a alguien lo que uno sabe y conoce. La necesidad de “trascender en el otro”, como dijo Roberto en su narrativa. Antes estaban los alumnos, hoy hay silencio, pero está también la necesidad de transmisión y de comunicación.

Era entendible el sentimiento de la profesora/directora jubilada. Su decisión y sus palabras comprobaban la existencia del silencio en la jubilación, la necesidad que tienen los docentes y directivos en continuar sus oficios, aunque jubilados. Fue a través de una terapia psicológica que ella descubrió su necesidad profunda. La respuesta llegó como una reflexión frente a la pregunta “¿Qué me quedó pendiente?”: la maternidad. Así, ella descubrió su necesidad de dejar legados, de continuar teniendo a alguien para transmitir sus saberes. Una vez más me encontré en el taller con ese silencio/ vacío y con el tiempo libre que necesita ser transformado en ocio productivo.

Pienso en los antecedentes teóricos revisados para esta tesis. Vimos la importancia de la familia, de la abuelidad en el período de jubilación. La relación abuelo-nieto es descrita como una forma de vivir una existencialidad plena y entera, una relación que da sentido a la vida con la ausencia de trabajo. La relación madre-hijo encuentra el lugar central del amor y la compasión –el amor como vía de conocimiento y de construcción de sentido, un verdadero antídoto para nuestro egocentrismo y para sus consecuencias (JOSSO, 2004). ¿Y la jubilación para los que no formaron una familia?, ¿hay mayores consecuencias?, ¿hay otras formas de dar y recibir amor?, ¿hay otras formas de maternidad y de abuelidad que no sea la relación con el trabajo?

En el discurso de la directora/docente encontramos la falta de relación con el otro (en su caso, la maternidad) o la “cuenta pendiente”, como ella prefiere llamarla. Algo había quedado en el pasado. La maternidad que nunca existió trajo consecuencias para ella al jubilarse. Con eso, hay un sentimiento de soledad, de sentirse incompleto, de sentir y vivenciar la ausencia del otro para dejar legados. La directora/docente jubilada me contó su historia, su falta de tiempo para tener hijos, su trabajo, sus ocupaciones anteriores y la propia vida que no le presentaron la posibilidad de tornarse madre.

Pienso que cuando se está en actividad, especialmente dentro de una escuela y como directora, siempre entre los ruidos, acompañada de tantos niños, adolescentes y adultos, llena de decisiones a tomar y de responsabilidades, muchas mujeres no sienten la necesidad de ser madres, de construir una familia y descubren otras formas de dar y recibir amor a través del trabajo. No hay espacios para observar nuestros deseos, nuestras inquietudes o nuestras cuestiones pendientes. El presente es vivido tan plenamente que la preocupación

por el futuro deja de existir. Y es solamente cuando llega el tiempo libre, la ausencia del trabajo, el silencio y la soledad que las necesidades más fuertes empiezan a hacer ruido en nuestro ser. A veces es ese el silencio que molesta, es ese silencio que muchos jubilados no soportan escuchar. A veces es él quien revela nuestro ser verdadero. Y fue en ese silencio que la directora/profesora jubilada sintió necesidad de “algo más personalizado”, algo más suyo.

Pero en la vida nunca es tarde para cumplir los objetivos. La directora/docente encontró la forma de ayudar y de ser ayudada, de amar y de ser amada y de compartir su ser con el otro. Encontró su trascendencia, su tiempo ocupado, su ocio más lindo. Ella llenó su silencio y su casa con ruidos, encontró alguien para preocuparse y ocuparse y se tornó madre en la jubilación, adoptando junto a su marido una niña de 16 años.

Este taller fue el penúltimo encuentro de la docente con nuestro grupo. Me pareció que la directora/docente jubilada ya no necesitaba más la documentación narrativa. Creo que ella encontró nuevas formas de escribir su propia historia y nos comunicaba las diversas razones de su ausencia. Creo que encontró otras formas de hacer narrativas, otra forma de dejar legados, otros ruidos y ocupaciones en su casa.

Sin embargo, dos meses más tarde, la docente/directora volvió a un taller. La vimos radiante, linda, llena de vida. Finalmente, volvimos a verla un año después (el 24 de abril de 2012) en un ateneo realizado en Quilmes. Antes de entrar al salón se encontró con mi sonrisa al verla y me invitó a tomar un café. Hablamos sobre nuestras vidas: ahora docentes-madres. Yo, alejada del grupo por mi beba de cuatro meses; ella me cuenta que, desafortunadamente, la adopción de su niña de 16 años no le resultó fácil. La veo triste, decepcionada por haber “devuelto” su hija al orfanato, triste por no lograr sus objetivos. Su presencia en el ateneo me mostraba su necesidad de retomar la vida, de mirar hacia adelante, de dejar legados nuevamente a través de la escritura. Me contó que continuaba saciando su necesidad de dar y recibir amor, de tener ruido de vuelta, a través de su trabajo voluntario dentro de los orfanatos. En su mirada vi su gran necesidad de volver a los talleres y de continuar transmitiendo saberes.

¡Bienvenida directora/docente jubilada! ¡Bienvenida otra vez al grupo de personas que buscan dejar legados a través de sus experiencias pedagógicas!

3.2.11. La auto-formación, la trans-formación y la co-formación

La perla de la documentación narrativa

Quilmes – 13 de mayo de 2011

Me acuerdo del día en que descubrí la documentación narrativa. Leía los innumerables catálogos sobre el dispositivo, sobre sus “reglas”, sus tiempos, su práctica, su edición pedagógica, sus encuentros, su circulación, pero había algo que no me cerraba, que yo no entendía o que no estaba abierta a aceptar. Las etapas me llamaban la atención, pero a una de ellas no le encontraba el sentido: ¿qué derecho tengo yo para adentrarme en el texto de otra persona?, ¿cómo hacer una edición pedagógica de un texto ajeno? No encontraba el sentido de “corregir” la experiencia de alguien. Me preguntaba cómo podría juzgar una experiencia que no era mía.

En Brasil, durante mi experiencia en la Maestría en Psicología, los textos eran recibidos sin juicios, sin modificaciones a lo que había sido dicho. El texto era preservado tal cuál había sido sentido en el momento de la escritura. Pensaba reflexivamente sobre lo que iba a poner en práctica con el grupo de jubilados. Usaría otra técnica, otro dispositivo, otra forma de recibir los textos escritos y sinceramente no sabía si iba a funcionar, ya que no estaba muy abierta a tal experiencia.

Transcurrieron siete meses de investigación en Quilmes. Ya habíamos tenido más de quince encuentros, ya había recorrido más cincuenta horas al lado de los docentes jubilados, ya habíamos escrito muchas páginas, ya habíamos reído y llorado con tantas líneas, pero este encuentro fue mágico. Sentí que me abrieron la ostra de la documentación narrativa y me mostraron la perla que hay en su interior. La perla de la cual yo necesitaba ver el brillo, sentir su valor, observar su secreto, su origen, su destino. Y ella estaba allí, probando que existía.

Empezamos el encuentro como siempre. Armamos nuestro círculo en un rincón. Esta vez no estábamos tan cómodos porque había otros jubilados dentro de la Municipalidad ensayando una obra teatral, pero estábamos casi todos presentes. Como era habitual, la lectura fue hecha por el autor y nosotros como lectores observábamos, escuchábamos y sentíamos el texto leído. Después nos tomamos un momento para reflexionar sobre él. Siempre hay alguien que tiene algo para comentar, siempre algo de lo dicho hace pensar en las experiencias personales y casi siempre esas experiencias son comentadas. Los comentarios generalmente eran “¡qué lindo texto!”, “¡qué bueno!”, “¡qué triste!”, “me hizo llorar”, “me hizo acordar a”. Pero esta vez no fue así. Algo distinto pasó. Los comentarios eran más profundos, más reflexionados, más sentidos, más sinceros, más puros, menos filtrados. Parecía que nos era ofrecida la posibilidad de hablar realmente de lo que sentíamos en lo más profundo de nuestro corazón. Parecía que las máscaras habían caído y teníamos la libertad de adentrarnos en un texto de forma natural, íntima, humana y horizontal. Parecía que no era necesario medir el tono que usábamos para preguntar el porqué de muchas expresiones usadas en el texto. De repente, abrimos un espacio para el diálogo –no eran puramente comentarios, eran diálogos–. No había monólogo. No había juicios de valor, había interés por las palabras leídas, había madurez para preguntar al autor algo que no había sido entendido o algo que no había parecido bien. Había cuestionamiento por parte de los lectores. Podrían parecer críticas si alguien estuviera ahí por primera vez, pero para nosotros que ya llevamos juntos más de cincuenta horas, los comentarios eran diálogos, eran pensamientos reflexivos, lleno de ideas ordenadas.

A partir de aquél momento de apertura de la ostra, yo veía una perla. Todo parecía tener sentido. Los comentarios hechos en pares ya no eran los comentarios escuchados antes, tan superficiales. Al contrario, nos sentíamos más cómodos en hacerlos de forma libre y de forma horizontal. Quizás las horas experimentadas juntos, en el grupo, nos regalaba tal libertad.

Me preocupó la docente autora que ese día compartió su narrativa por primera vez. Había estado con nosotros por pocos encuentros y quizás no entendió muy bien nuestra dinámica de trabajo. Sé que va a llegar el momento en que ella también encontrará una

perla. Luego de su lectura la autora recibió los comentarios, reflexionando, respondiendo las preguntas, pensando en su “yo” y transformando su forma de pensar.

Los oyentes hicieron a la autora preguntas que la invitaban a reflexionar sobre su narrativa y su experiencia: “Pero vos hablabas de la escuela de 1974, ¿cómo querías que el sacerdote se portara?”, “pero vos no dijiste eso en el texto”, “me gustó como ella abordó ese tema”, “¿cómo podrías saber lo que pasó con tu alumno después de que salió de la escuela?”, “¿no estás juzgando al alumno de forma precipitada?”, “¿por qué no elegís un solo tema para hablar? En tu texto hay muchos temas.”, “¿dónde estás vos en el texto?”. Momentos de silencio, momentos de reflexión, momentos de transformación. La autora y nosotros éramos modificados después de los comentarios y diálogos. Observábamos el poder de la palabra.

La autora, que había estado con nosotros solo por unos pocos encuentros, quizás no entendió bien los comentarios, ya que era su primer texto compartido con el grupo. “No sé escribir bien, mi hermana más grande siempre supo escribir mejor”. Por un instante, ella volvió a los momentos de la escuela, de las producciones textuales, y por un momento tuvo la sensación tan desagradable y tan común entre los alumnos: “el fracaso”. Fracaso que podría tener otros nombres si ella estuviera en mi posición de investigadora o si hubiera sido parte del grupo por más tiempo: aprendizaje, crecimiento, conflicto productivo, reflexión y transformación.

A partir de este encuentro yo entendía el valor del dispositivo llamado “documentación narrativa”. Entendía la expresión “un texto escrito en varias versiones”, y veía que en cada versión la voz era polifónica. El texto era escrito por un autor solamente, pero era sentido por todo el grupo. Entendía que muchas voces escribían las palabras, que muchas experiencias ocupaban un mismo texto, pero si estaba publicado con un título y el nombre de un autor, era porque ese autor se había dado la oportunidad de pensar, de sentir y de transformarse.

La perla, mencionada en el último texto leído por una docente jubilada durante este mismo encuentro, era la palabra correcta que yo necesitaba para transmitir mi hallazgo del día.

Una perla, un legado, una memoria, un valor, un recuerdo, una lágrima, un tesoro que me regalaba la documentación narrativa.

Leyendo mis reflexiones sobre este encuentro, veo que no fue solamente en este día que llegué a descubrir la perla de la documentación narrativa. Durante el análisis de los encuentros vi que en cada taller los comentarios que se realizaban sobre las narrativas leídas, eran cada vez más profundos, más densos y menos superficiales. Fuimos adentrándonos en los relatos escritos de forma más humana, horizontal y espontánea, entendiendo que el objetivo de la documentación narrativa no era juzgar la experiencia del otro, sino buscarse a sí mismo en la experiencia del otro, o buscarse a uno mismo en las experiencias personales. El proceso de esa búsqueda trae como consecuencia una gran reflexión sobre nuestro pasado y presente, ubicándonos en relación a nuestro futuro. El intercambio de la experiencia nos permite hacer una reflexión aún más densa, ya que los comentarios nos hacen resignificar palabras escritas y las experiencias descritas. La resignificación de experiencias a partir de la escritura y de los comentarios, provoca una auto-formación y una co-formación del sujeto que escucha y del sujeto que narra. Un proceso cíclico, continuo, doloroso muchas veces, pero transformador.

Creo que lo que me llevó a sentir y a ver la perla más claramente en este encuentro fue el hecho de haber visto a una docente jubilada que por primera vez compartía su narrativa con el grupo y el hecho de haber escuchado los comentarios sobre su texto narrado. En este encuentro quedó muy clara la diferencia entre una persona que recién empezaba en nuestro grupo y recibía los comentarios de personas que habían sido parte de los talleres durante siete meses. Quedó muy claro también el impacto que provocaban los comentarios densos hechos al texto en una persona que todavía no estaba acostumbrada a la dinámica. Al mismo tiempo que ella se asustaba con los comentarios hechos (quizás considerados por ella como críticas), los docentes jubilados se sentían libres y cómodos haciéndola pensar y resignificar sus experiencias. Y aunque fuera su primera narrativa compartida, los comentarios tuvieron tonos más profundos, como si la docente fuera parte del grupo desde antes.

Los comentarios se desarrollaron por más de una hora:

-“*¡Dejá que sintamos tu texto! ¡No lo cuentes! ¡Somos tu lectores!*”.

-“*¡En el texto vos no apareces! ¿Dónde está la docente? ¿Solamente cuando da la nota?*”.

-“*Pero eran épocas distintas. ¡Tenés que pensar en 1974!*”.

-“*La conclusión no me convence porque no lo saco del texto. A mí no me alcanza*”.

-“*Elegí una de las historias, reflexioná sobre cómo te sentiste vos en el momento. Por alguna razón escribiste todo eso. Leelo de vuelta y elegí una para contar de forma más profunda*”.

-“*Este es tu primer relato. Vas a ver que vas a aparecer más en los futuros textos*”.

-“*¿Cómo llegaste a esa conclusión? No está claro para el lector*”.

-“*Cambiar el texto implica un proceso de gran operación mental. El cambio redefine lo que quiero contar. Vos vas dando cuenta de tu auto-transformación*”.

Vi que la empatía y la confianza son aspectos importantes para los comentarios de un texto. El grupo, a medida que va acostumbrándose a la presencia del otro, a medida que tiene más empatía y más confianza con el grupo, mayor es la horizontalidad, la libertad y la comodidad para decir lo que piensa, por lo tanto, mejor es la comunicación y el intercambio de pensamientos. Ahí se encuentra la perla de la documentación narrativa. Es a partir de ahí que descubrimos el poder transformador de la escritura. Y son estos los comentarios más profundos y densos que llevan a formar una corriente de escritura, estimulando al narrador a escribir una nueva versión, o estimulando a uno mismo a escribir otras narrativas.

Durante este encuentro el grupo se detuvo para reflexionar sobre sus prácticas. Llegaron a la conclusión de que la escritura les hace bien, quieren continuar, necesitan estos espacios. Me parecía que ellos también habían encontrado la perla de la documentación narrativa:

-“*Tengo ganas de escribir también mis reflexiones, no solamente en forma de anécdotas*”.

-“*Estamos haciendo cosas nuevas*”.

-“¡Vamos buscar nuevos espacios, nuevas instituciones docentes para llevar nuestras narrativas!”.

-“Llegamos a la conclusión de que escribir es una forma de dejar legado y poder transmitirlo. Abre espacios para un colectivo de discusiones. Hay momentos para escribir, hay otros para escuchar y otros para discutir. La escritura trae la memoria al presente, la emoción, redefine nuestras experiencias, deja legado, nos hace reflexionar, escuchar y decidir ideológicamente lo que vamos a poner en el texto”.

-“En este grupo puedo desnudarme”.

Durante las discusiones sobre el poder de la escritura, Teresa Baldino⁵², una docente que estaba próxima a jubilarse y que ya había estado presente en algunos de nuestros encuentros, nos pidió espacio para leer su relato que tenía como tema principal la búsqueda de una respuesta a la pregunta “¿Por qué estoy aquí?”⁵³ El relato trabaja con una metáfora donde se compara con una perla la transmisión del saber de los adultos mayores jubilados. Una perla que puede ser donada a nuestra sociedad a través de la escritura. Teresa completó sus conclusiones con comentarios escritos y orales diciéndonos:

-“Sé que los docentes jubilados tienen muchas perlititas con distintos tamaños y con distintos valores. Es bueno que las dejen sobre una hoja de papel. Por eso estoy aquí. Yo en agosto me jubilo (...) Me conmueve la relación con el saber de los mayores que se da en las culturas que valoran la palabra de los mayores. ¿Qué es lo que uno transmite? Nada más que lo que uno vivió. No sé si es bueno o malo. Eso queda por cuenta tuya. Pero yo transmito lo que viví (...) A mí me interesa eso”.

¡Es verdad, Teresa! No sabemos si el saber de un adulto mayor es bueno o malo, pero es lo que vivió. Es lo que sabe. La perla es su propia experiencia. Las vías de la sabiduría son tan numerosas y tan inagotables (JOSSO, 2004) que no nos cabe a nosotros

⁵² Teresa, que se jubilaría pocos meses después, parecía saber que el proceso de jubilación necesitaba ser sentido, pensado, planeado para que el silencio y el vacío no pudieran ocuparlo. La presencia de Teresa en nuestro grupo fue un regalo para la investigación. De pronto recibíamos a alguien que empezaba el proceso de preparación para jubilarse. Ella sentía que era necesario reinventarse y ocupar otros espacios que les permitieran sentirse íntegra. Sentía que nuestro grupo podría ayudarla a alcanzar tal logro.

⁵³ La segunda versión de la narrativa “Son Perlas”, escrita por Teresa Baldino, se encuentra en el Anexo P del dossier que acompaña esta tesis.

juzgarlas. La perla es simplemente el arte de vivir. El tamaño de la perla poco nos importa. Lo que importa es que ella sea descubierta. La perla escrita y transmitida es un fragmento elaborado y complejo de nuestra herencia socio-antropológica.

¡Creo que no fui la única que descubrió perlas en nuestros talleres!

3.2.12. y 3.2.13. Los docentes experimentados comprometidos. Los docentes *stand-by*

Volver al escenario

Quilmes – 7 y 9 de junio de 2011

Gerardo se propuso hacer una dinámica para pensar el nombre del grupo. “Para crear un nombre necesitamos conocernos, interactuar, reflexionar. Poner un nombre al grupo no es algo fácil. Necesitamos trabajar”, dijo Gerardo.

Fueron casi 15 días preparando la dinámica. El docente jubilado llamó a mi casa innumerables veces para contarme cómo estaba preparándola. Ya había recurrido a un amigo psicólogo para hablar de la Gestalt, de los autores y de los libros que podrían ayudarnos. Buscó también en Internet qué puntos sería importante abordar en este encuentro. Yo, que escuchaba la voz entusiasmada del docente jubilado, me puse a pensar sobre todo el plan de clase que estaba preparando él. ¡Era hora de volver al aula!

En las llamadas telefónicas Gerardo se mostraba nervioso, ansioso, entusiasmado, feliz, comprometido, preocupado y quería saber si la dinámica sería en el inicio o en el final del encuentro. “Creo que en el inicio es mejor. Si la dejamos para más tarde, la gente se va”. Quería público. Un profesor siempre necesita a los aprendices, pensaba yo. Quería saber cuánto tiempo tendría para su presentación, si yo conocía algo sobre las dinámicas de grupo, sobre psicología. Intentaba mostrarme que esa no era una tarea fácil, que necesitábamos trabajar, mirar a los ojos del otro y conocernos mejor. ¿Qué es un grupo?, ¿todos los grupos tienen identidad?, ¿cuánto nos conocemos?, hacía casi un año que

estábamos juntos ¿y será que nos conocíamos?, ¿qué teníamos en común?, ¿por qué volvíamos al grupo?, ¿por qué muchos no volvieron?, ¿en qué nos diferenciábamos?

Las preguntas de Gerardo me hacían pensar. Compartimos textos, historias de vida, experiencias profesionales, lloramos, nos reímos, nos encontramos por lo menos dos veces al mes ¿nos conoceríamos lo suficiente como para mostrar quiénes somos a través de palabras escritas? También pensaba en Gerardo como un profesor que preparaba su clase con toda el alma, con búsquedas incansables por llevar cosas nuevas, interesantes, verdaderas, con basamento teórico fundamentado. La preparación de la clase incluía el tiempo para la actividad, la estrategia, el objetivo y música. ¡Sí! Gerardo llevó música.

Nuestro profesor llegó al encuentro más temprano, tenía todo a la mano, traía un equipo de sonido, todo escrito en una hoja de papel, todo preparado. Andaba de un lado para el otro. Dejamos la actividad para el final y creo que eso le causó todavía más ansiedad. Teníamos casi una hora para su presentación, él puso una canción brasilera para empezar la actividad (¡claro que me di cuenta!), separó el grupo, subió al escenario y mostró el buen profesor que era y que es. ¡Qué ganas de saber lo que pasaba en su cabeza en aquel momento!

Un profesor, aun lejos de sus clases, sabe asumir el mando cuando llega la hora. Me siento así al ver a mi “audiencia” mirándome. El momento es mágico. Me transformo. En Brasil, en mis clases, uso una especie de guardapolvo para proteger la ropa. Cada vez que me lo pongo, en ese momento exacto, se produce la transformación. Una especie de energía positiva controla mi cuerpo, mi mente, parece que las luces enfocan solamente aquel momento: profesor-aprendiz. Y yo, que miraba a Gerardo en esa especie de ritual, lo imaginaba con todo ese poder, lleno de una energía positiva que nos transmitía a través de su bienestar y de todo lo que había preparado.

“Ustedes tienen que caminar. Caminen en círculos. Paren. Mírense, tóquense. Siéntanse. ¿Qué piensan?, ¿qué saben de la vida de la persona que está a su lado?, ¿cómo imaginan que es? Ustedes tienen que decir lo que saben que ellos son y que lo imaginan que son. Imaginar es distinto que saber. Entonces ustedes tienen que decir frases así: ‘me imagino que vos sos... yo sé que sos... porque...’”. Para muchos del grupo era incómodo

fijar la mirada en su pareja y decir todo eso. No teníamos intimidad para tanto. Pero la música y la forma en que el profesor daba las consignas, iban sacando nuestras máscaras hasta el momento en que nos quedamos desnudos. Nunca voy a ver a Beatriz, mi pareja en el ejercicio, como la veía antes. Si ahora, pasado algunos días, cierro mis ojos, todavía soy capaz de imaginar los suyos con el brillo y la vergüenza con que la vi mirar los míos.

Realmente el profesor tenía razón: el tiempo se hizo corto. Necesitábamos más. Necesitábamos tocar al otro no solamente con la palabra escrita, sino también con las manos. Necesitábamos no solo escuchar nuestras voces, sino también lo que había en el corazón. Necesitábamos ser reconocidos no solo por un nombre, sino también por una mirada. Teníamos mucho en común. Probablemente todos los integrantes del grupo observaron la maestría de Gerardo y muchos, así como yo, pudieron darse cuenta del plan de clase que había preparado, de la energía que intercambiamos cuando somos profesores-aprendices. Otros vieron la ansiedad que tenía nuestro docente por estar de vuelta en el escenario de la enseñanza. Este movimiento nos hizo bien. Particularmente a mí, me hizo volver a mis clases, a sentir la falta de las aulas, a tener ganas de ponerme el guardapolvo. Me imagino a Gerardo: qué sensación buena debe haber tenido después de la “clase”.

Nuestro profesor, con su sabiduría de vida y de experiencia profesional, se dio cuenta de que un grupo, para ser entero y completo, necesita sentir la presencia del otro. En un grupo no se trabaja individualmente. La presencia del otro, sea como lector u oyente, para ser completa y existente, necesita ser reflexionada y sentida.

Un profesor jubilado se da cuenta de estas cosas. Lo más importante no es dar un nombre al grupo sino sentirse parte de él. Un profesor jubilado, aunque el guardapolvo esté realmente cumpliendo su función de guardar el polvo (por la falta de uso), sabe usarlo con maestría, y cuando se lo pone, aunque viejito y olvidado, nos parece nuevo y brilla a los ojos de quien lo mira.

Comentaré los dos encuentros en el mismo apartado, ya que en el taller del 7 de junio hubo una protesta en la Municipalidad que nos impidió permanecer en nuestro rincón y en nuestras profundas reflexiones sobre las experiencias pedagógicas. Después de un gran susto, tuvimos que trasladarnos para un restaurante cercano. Uno de los docentes, todavía

asustado nos dijo: “tengo esta propuesta. Nosotros no estamos en nuestro lugar, fuimos echados de nuestro rincón, creo que hoy no sería bueno elegir el nombre del grupo”. Afectados por los gritos y los ruidos que escuchamos ese día, respiramos y dialogamos sobre la realidad de Argentina y sobre nuestro oficio docente. Después de una pausa, empezamos el encuentro con dos textos producidos por Roberto: “La cabriola - El tiempo” y “Docentes experimentados”⁵⁴.

Empiezo mis análisis de este encuentro con la narrativa de Roberto sobre la identidad del grupo. Para él, el nombre elegido sería “Docentes experimentados”. Su narrativa define de forma muy adecuada y muy detallada el período de la jubilación y el trabajo que ellos hacen con/en la documentación narrativa. El autor hizo una reflexión profunda sobre la jubilación y sobre la experiencia, comprobando los hallazgos de la presente tesis. Dejo que él mismo explique el nombre elegido a través de su escritura:

“Experimentados. La palabra puede ser interpretada de diferentes maneras según las circunstancias: se han hecho experiencias con ellos, se encuentra probados, ha realizado sus propias experiencias (...) Llevo en mis espaldas la más maravillosa experiencia: la docencia. He podido ver pasar antes mis ojos el futuro generacional, tuve la oportunidad de intervenir en el proceso de desarrollo de esta generación, aunque que sea en pequeña medida. Experimentado en aciertos y errores, probados, ¿pero aprobados? Muchas veces no me doy como aprobado yo mismo en actitudes u obrar realizados. Soy capaz de contar experiencias que hasta me llevó a reprobar. Solo que después de finalizada la actividad ya no es necesario la postura del docente infalible. Nos reconocemos falibles y los contamos junto a las experiencias gratificantes que acarician nuestra alma y nuestro ego (...).

Hasta que un día un silencio extremo (...) y repentino nos pone al borde de un precipicio haciéndonos trastabillar y sentir un vacío en el estómago y en el alma, vacilamos en el borde si nos hundimos en el abismo o comenzamos ahora a volar realmente (...).

(...) Sigo como un tronco fuerte (...).

⁵⁴ Las narrativas “La cabriola - El tiempo” y “Docentes experimentados”, ambas escritas por Roberto Cichesi, se encuentran respectivamente en los anexos Q y Q1 del dossier que acompaña a esta tesis.

¿Volar? ¿Existe acaso otro pensamiento que nos represente de mejor manera lo que es la libertad? Los que logramos alcanzar el vuelo contamos nuestras experiencias de vida en las escuelas (...) Tomamos nuestras experiencias como material de análisis, reflexión, crítica o discusión.

Roberto Cichesi.

Respiro profundo al leer la narrativa de Roberto. ¿Qué conclusión hago a partir de ella? En primer lugar, el docente habla de la definición del adjetivo experimentado –“se han hecho experiencias con ellos, se encuentra probado, ha realizado sus propias experiencias” –. ¿Se han hecho experiencias con ellos! ¿Se refería el autor a la propia vida?, ¿es ella la que hace experiencias con nuestro ser?, ¿sujetos pasivos que sufren la consecuencia de las acciones de la vida?, ¿pasamos por experiencias que no elegimos tener durante nuestra trayectoria? Y a partir de eso, ¿nos encontramos probados?, ¿pasamos por la experiencia, fuimos probados, acreditados y confirmados a partir de la experiencia?, ¿nuestro funcionamiento fue puesto a prueba? Y con eso, ¿realizamos nuestras propias experiencias?, ¿elegidas por nosotros? ¡Sujetos ahora activos en nuestras propias acciones!

El nombre me parecía digno de los docentes jubilados, puestos a prueba en muchas de las experiencias que eligieron y no eligieron durante la vida, con su funcionamiento acreditado y confirmado después de haber pasado por tal experimento. Ganador de reflexiones profundas sobre sus vivencias y, en consecuencia, un sujeto activo en busca de nuevas experiencias, poniendo en práctica lecciones enseñadas en el transcurrir de la vida. ¿Aprobados?, pregunta a sí mismo el docente. Muchas veces no, muchas veces reprobado por la propia vida. Pasar por la experiencia siempre trae beneficios positivos, pero no siempre se logra el éxito y la aprobación. Y en sus palabras, el profesor nos dice: “soy capaz de contar experiencias que hasta me llevó a reprobar”.

¿Y cómo definiría el momento de la jubilación? Un momento de silencio extremo y de lucidez suprema. “Solo que después de finalizada la actividad ya no es necesaria la postura del docente infalible. Nos reconocemos falibles y los contamos junto a las experiencias gratificantes que acarician nuestra alma y nuestro ego”. Un momento de reflexión profunda y de reconocimiento de su ser falible, capaz de cometer errores, de

reprobaciones, pero también capaz de narrar/contar sus experiencias “buenas o malas” y siempre exitosas. Si no fuera exitosa, no sería una experiencia. Por eso, al final de cada narrativa encontramos las enseñanzas de las vivencias, el saber pedagógico experiencial y el momento de reflexión que la torna experiencia.

La jubilación está descrita como un momento repentino, que llega de repente, de la noche para el día como dice en su versión final, provocando el silencio y el vacío, que en el texto aparece mediante la metáfora del precipicio. Un precipicio que nos da la idea de un camino que llegó al final y que al enfrentarnos a él, hay que tomar decisiones. Un momento de dudas, de miedo, de elecciones y de poner las experiencias en práctica contestando a la pregunta: ¿qué hago al final del camino: hundirme, saltar, desistir, volver o volar?

Roberto nos contesta que el grupo de docentes jubilados de Quilmes, con todos sus participantes, decidió volar. Volar a través de sus historias escritas, a través de sus experiencias documentadas, habladas, compartidas, leídas y escuchadas. Volar a través de la herencia que deja a nuestra sociedad. Volar a través de sus aprobaciones y reprobaciones. Volar a través del otro. “Uno busca trascender a través del alumno”, había dicho Roberto en encuentros anteriores. Volar a través de la trascendencia de nuestro ser en el otro.

Y al final, ¿cuál es la imagen que representa a nuestro profesor jubilado?, ¿cómo se autodefine? Como un “tronco fuerte”, capaz de soportar vientos fuertes, capaz de volar frente a un precipicio, capaz de dar frutos y ser base para nuevas historias. Después de escuchar sus palabras escritas, difícilmente conseguiríamos pensar en otro nombre para el grupo. Sin embargo, nunca se llegó oficialmente a un nombre en común.

Las otras sugerencias también representaban y complementaban las ideas de Roberto: “Docentes comprometidos”. Compromiso de estar siempre presentes, compromiso con el proceso de desarrollo de nuevas generaciones, compromiso para hacer de la documentación narrativa un instrumento fundamental en su jubilación. “Experiencias compartidas”, “Vivencia áulicas de docentes jubilados”, “Educontando”, “Te cuento”, “Te explico” y otra propuesta bastante interesante: “Docentes *stand-by*”. Me puse a pensar sobre la palabra inglesa *stand-by*. Es un término generalmente usado para referirse a algún

profesional que no está en actividad pero que en cualquier momento puede ser llamado a actuar; un estado de espera, una pausa, una reserva activa, un ser disponible.

El ejercicio de encontrar un nombre que diera identidad al grupo no fue una tarea fácil. Como mencionó Gerardo, era necesaria una dinámica, una reflexión profunda, una mirada en el espejo para definir quiénes éramos. No era una tarea individual. El nombre sería la búsqueda de un denominador común y por eso acordamos que en el encuentro del 9 de junio haríamos una dinámica que nos permitiera mirar a los ojos a nuestros compañeros para encontrar nuestro propio brillo. A partir de allí podríamos descubrir si seríamos personas comprometidas, experimentadas o si nos encontrábamos en *stand-by*.

Fue en/con la dinámica que escuché los pensamientos de los docentes jubilados sobre los adultos mayores. Ellos se definen de esa manera solo cuando hablan de sus experiencias, de sus saberes, del ser experimentado. Fuera de eso, cuando hablan de “adultos mayores” generalmente se refieren a personas mayores que ellos: un tío, una tía, la madre, alguien con más de 90 años, lejos de sus perfiles de docentes jubilados *stand-by*. En sus definiciones, los adultos mayores ya no están en condiciones de trabajar, “no tienen más cosas que perder a esta altura de sus vidas”, “pueden ser controladores, aburridos, insoportables, abusados y abusadores”, “mi madre era así”, dijo una de ellas calificándola como una persona abusadora/controladora. “Mi madre también”, dijo la otra. Para ellos, los adultos mayores son los viejos y/o enfermos, son los que no tienen paciencia, son los que ya están en la fase final de la vida y que ya no tienen fuerzas para volar frente a un precipicio.

Me acuerdo que en uno de los talleres, cuando se comentaban los viajes que organizaban los sindicatos de docentes jubilados, uno de los docentes nos dijo:

“Yo no voy. ¡Esos encuentros están llenos de viejos!”

Otro docente en forma irónica, nos dijo:

“Yo no soy jubilado. Estoy desactivado. Yo no soy viejo. Soy clásico”.

Entre chistes, reflexionaban y pensaban sobre sus edades:

“Hay un gran problema social a nivel mundial. Los viejos no quieren ser viejos, entonces se aniñan”.

La búsqueda de la identidad del grupo trajo muchas intrigas. Descubrir en qué fase de la vida estaban los hizo reflexionar sobre los adultos mayores. ¿Dónde se encuentran los que tienen entre 60 y 75 años?, ¿son viejos?, ¿son adultos mayores?, ¿adultos?, ¿cómo se sienten? Actualmente, la vejez está muy asociada a la ausencia de salud. Una persona que hoy tiene 65 años y que está bien de salud, no se siente vieja, siente la necesidad de hacer más, siente que tiene mucho más años por vivir, siente el deseo de volar, como dijo Roberto en su narrativa. Cuando se encuentran frente a un precipicio, ellos pueden elegir entre entregarse a la vejez o volar para renacer, para descubrir la vida y la fuerza de la libertad.

El grupo de docentes de Quilmes, experimentados y comprometidos, había hecho la elección. Para ellos, era difícil considerarse adultos mayores. Sin embargo, cuando se refirieron a la vejez como una etapa de sabiduría y experiencias de vida, ahí sí se consideraban parte de este grupo etario. Por otro lado, cuando se refirieron a las enfermedades, al mal humor, a la falta de paciencia y a todos los otros estereotipos ligados a la vejez, entonces pensaron en personas pertenecientes a otra franja de edad. Esa era la fase de la vida de sus tíos o padres.

Los docentes jubilados de Quilmes tenían otra identidad. Aprovechan su salud, su sabiduría, su disposición y disfrutan su libertad. ¡Ellos vuelan!

3.2.14. De Quilmes al mundo

En el rincón

Córdoba – 17 a 22 de julio

Llegó el día. ¡Nos preparamos tanto para este viaje! Meses leyendo los textos, comentándolos, sintiéndolos, editándolos, organizando las fechas y los pagos para irnos al VI Encuentro Iberoamericano de Colectivo Escolares y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Todos los jubilados querían estar

presentes pero no era una tarea fácil. Implicaba dejar a la familia, faltar a otros encuentros en los que participaban, y además debían tener en cuenta la salud, el dinero, el tiempo de traslado y para colmo coincidía justo con las vacaciones de invierno. Sin embargo, Berta y Marianela superaron todas las dificultades. Para ellas, nada sería más placentero que estar presentes en un encuentro iberoamericano de profesores.

Apenas entro en la combi que nos llevaría hasta Córdoba, veo la sonrisa y los ojos brillosos de las docentes jubiladas, tan ansiosas por sumar una experiencia más que parecían estar yendo a un viaje de egresados.

Fueron 12 horas de viaje. Llegamos temprano. Eran tantos los educadores, que muchas veces las voces se cruzaban y se hacía difícil escuchar a quien estaba hablando. Polifonía es la palabra que describe nuestra semana. La baja temperatura que hacía afuera no se sentía dentro de nuestro encuentro. El calor de las distintas culturas, de las experiencias, los idiomas y las tonadas regionales, nos hacía bien. Cada rincón traía diferentes hablas y rutinas de maestros que mostraban sus trabajos hechos con tanta dignidad y creatividad que se nos hacía difícil pasar por ahí y no parar para escucharlos.

¡Me encantaban los círculos dialógicos! Me recordaban a las plazas de Buenos Aires, durante los fines de semana soleados, cuando grupos de jóvenes paran para cantar o tocar instrumentos y la gente se aproxima para ver lo que pasa. En esos encuentros juveniles, los curiosos los miran y al final el grupo pasa con su sombrero pidiendo una contribución. Pues bien, los rincones eran así. Cada educador que se interesaba por mostrar lo que hacía en clase, elegía su rinconcito para presentar su arte. Me ponía a pensar de qué manera, eso que había sido escrito, podía ser capaz de llamar la atención del público. Veinte, treinta, cuarenta personas formaban un círculo para escuchar la experiencia de un maestro, sin micrófono y sin conejos para sacar de la galera. Simplemente palabras. Era tan sencillo y mágico el momento, lleno de palabras tan fuertes, de experiencias tan ricas, tan comunes a cada persona que las escuchaba, que la contribución que dábamos al pasar el sombrero eran aplausos, sonrisas y lágrimas emocionadas, demostrando nuestra admiración por aquellos que hacen la educación de América Latina.

Y cuando menos lo esperaba, la veo a Marianela, una de las docentes jubiladas, parada en un rincón, segura, con el texto en la mano, esperando su momento para leer sus experiencias. Nada programado. Creo que la escucha de los otros relatos le daba ganas de mostrar que ella también pensaba en la educación. Ahí está ella, en medio de toda la gente, con su memoria pedagógica lista para ser leída ante más de cuarenta personas. Hacía poco tiempo que habíamos llegado a Córdoba pero ni el cansancio del viaje, ni la improvisación del momento eran capaces de frenar una voz que hacía tiempo que quería gritar. Y así, en ese rincón, ella se puso a leer.

Me emocionaba ver una experiencia tan grandiosa circulando entre tanta gente. Éramos tantos los que la escuchábamos, que la docente jubilada necesitaba gritar para que todos pudieran oír y entender su experiencia. ¡Y era lindo verla gritar! Yo estaba orgullosa de verla tan segura, tan feliz, de vuelta en su escenario, maestra llena de experiencias, mostrando cuánto había aprendido con los años y cuánto quería seguir aprendiendo. Aplausos, aplausos, aplausos, eran nuestras contribuciones. Y al final, ella dice “soy una docente jubilada de Quilmes, soy parte de un grupo que escribe experiencias pedagógicas”.

No pasó mucho tiempo hasta que otra docente jubilada, de otra provincia, viniera a buscarnos para formar parte de nuestro grupo. Ella también buscaba formas de dar vida a su voz. Ella también necesitaba un rincón, no solo para la lectura de su relato sino también para la escritura de los años que vivió en la escuela. Su historia no era distinta a la de los docentes de nuestro grupo. La no aceptación de la jubilación, la necesidad de continuar haciendo algo por la educación, la falta de un lugar que valorara los años vividos y trabajados, el rechazo a que su historia quedara solamente en los alumnos, la estimulaban a buscar el “espacio de los docentes jubilados”. Además, recibimos en nuestro rincón muchos curiosos que querían conocer más sobre nuestro proyecto. Personas de otros países también nos visitaron, interesadas en abrir espacios para la voz de los docentes jubilados. Fue grandioso el movimiento que causamos en el encuentro.

Como coordinadora de nuestro grupo, yo también tenía una presentación para hacer junto a los que hacen investigación desde la escuela. Cuando llegué al lugar de la presentación —espacio un poco más formal que los rincones de círculos dialógicos, con

todos los slides de Powerpoint, con todos los investigadores sentados, quizás deseando descubrir la metodología que estábamos usando– me asusté al encontrar allí a Berta y Marianela que, frente a mi retraso en llegar, ya me habían presentado a mí y al proyecto que estábamos haciendo. Creo que en ese momento los investigadores se dieron cuenta de que la metodología utilizada en la investigación no era tan importante. Así como también es cierto que mi voz (por más que yo intente repetir lo que escucho en los encuentros) no da cuenta de tanta experiencia. A veces es mejor callarse y dejar que ellos, los generadores y experimentados, hablen.

A través de estas vivencias entiendo que mi investigación está basada en mi experiencia dentro del grupo. Es mi voz la que expreso y no la voz de ellos que reproduzco. Son mis ojos que los ven. Es mi sentimiento el que habla. Es sobre mi reflexión que escribo. No sería capaz de evaluar los treinta años que vivieron ellos dentro de una escuela, ya que yo apenas vivencí diecisiete. No sería capaz de sentir el peso o el placer de una jubilación, si todavía camino por los pasillos de una escuela. No sería capaz de tener los años y las vivencias que ellos cargan, si solo tengo la mitad de la vida que ellos tienen. Pero soy capaz de sentirlos, mirarlos, observarlos, escucharlos, leerlos, aprender con ellos, enseñarles y soy capaz también de mezclar lo que vivo con lo que ellos vivieron, intentando a través de mi voz transmitir el resultado de esta mezcla.

Esta mezcla es el resultado de mi investigación.

El encuentro de Córdoba abrió espacios para que los educadores se permitieran pensar en/sobre la jubilación. Se me hace imposible recordar el número de personas que nos pidió información sobre el proyecto, la cantidad de personas abiertas a buscar formas de expandir lo que estamos haciendo en Quilmes y los *e-mails* que recibimos preguntando sobre la posibilidad de formar parte del grupo.

Una vez más, las experiencias de los docentes jubilados volaron en el tiempo y en el espacio. Ya no son solamente experiencias presas en sus memorias. Ya son mezclas del intercambio de experiencias. Ya no se sabe dónde empiezan y dónde se terminan. Roberto, otro día, en respuesta a uno de mis *e-mails*, cuando le pedí permiso para usar su narrativa me dijo:

Estimada Danise:

Un texto nos pertenece solo cuando lo mantenemos en nuestra mente, memorizándolo o elaborándolo. El texto escrito ya no nos pertenece dado que en algún momento alguien lo leerá, solicitándolo como tú estás haciendo o por haberlo encontrado otra persona, perdido entre una pila de papeles viejos. Como has podido ver, pongo en la letra todo sin filtro, solo cuido la forma de expresar lo que llevo dentro, que no son más que mis convicciones. Por ello es que acepto, permito, autorizo y agradezco que difundas todo aquello mío, en lo que coincidas o no, espero que te sea de utilidad.

Un abrazo,

Roberto.

Es verdad, Roberto, los textos ya no eran tuyos. Tampoco eran míos. Creo que hicieron como ustedes: volaron, ganaron la libertad para poder ser más. Los textos ahora tenían otro nombre. ¡Eran documentos narrativos de experiencias pedagógicas donados al mundo!

3.2.15. El proceso de prejubilación y la jubilación

Largas vacaciones

Bernal – 18 de agosto de 2011

Ella parecía estar esperándome cuando entré al ateneo de narrativas pedagógicas en Bernal. Era un día más en el que íbamos a hacer circular los textos de los docentes jubilados. Apenas me vio, se sentó a mi lado y me dijo: ‘me jubilé hace dieciocho días’. Era Teresa. Yo sabía que ella había estado preparándose para ese día. Ya tenía planes, ganas de poner sus proyectos en práctica, quería escribir sus experiencias, tener más tiempo ocupado. ¡Sí, ocupado! En su plan de jubilación no había tiempo para estar en casa mirando televisión. Ella ya había preparado todo. Y, quizás, por esa razón me buscó para contarme que ya era tiempo de pertenecer a nuestro grupo.

Fueron treinta y siete años de trabajo, llenos de amor y dedicación. Se había jubilado porque deseaba dejar de trabajar y no porque ya no le gustara la docencia o porque estuviera cansada o porque el sistema la hubiera echado. Pero, como ella misma me dijo: “estoy segura de que los chicos necesitan nuevos proyectos y sé que los proyectos llevan tiempo”. Ella sentía que era hora de dejar su lugar para alguien más joven. Bibliotecaria, 60 años de edad, orgullosa del trabajo que siguió con mucho amor, se despide de forma lenta de la escuela, ya que por las tardes todavía se dedica a ayudar a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. Y así, con pequeños pasos, va dejando su ocupación y va acostumbrándose a una nueva vida.

Siento su necesidad de estar a nuestro lado. Siento su necesidad de pertenecer a un grupo que pasa por experiencias parecidas. Un grupo de escritura, pero también un grupo de soporte. No hablo de un grupo de autoayuda, ni tampoco de un grupo terapéutico (si bien definiéramos la terapia como algo que nos hace bien, ya no sé si nuestro grupo no sería realmente terapéutico), sino un grupo de personas que experienciaron años de sus vidas dentro de una escuela, viviendo al lado de gente más joven, dedicados a ayudar a la educación de un país. Gente que “llenó una pizarra de información que un día fue borrada por otro profesor que entró al aula después de ellos”; una pizarra borrada pero jamás olvidada porque está registrada en sus memorias y en sus corazones, como dijo Cecilia en el ateneo, explicando el papel de la documentación de narrativas pedagógicas al registrar algo que nunca se borra o que nunca debería ser borrado: nuestra historia.

Y allí, con palabras fuertes, ideas ya pensadas y conscientes Teresa me decía que necesitaba continuar escribiendo su historia, mostrándome que lo último que deseaba eran unas largas vacaciones. El grupo de jubilados sabía que su presencia era importante, ya había leído sus textos, ya había escuchado sus historias, ya había estado en su lugar, ya preveía los otros pasos que iban a venir en el proceso de su jubilación.

Teresa se preparó para jubilarse desde varios meses antes. Hizo planes para aquél momento. Se sentía bien evaluando los años que habían pasado. Tenía conciencia de que era hora de retirarse, sabía que para todo en la vida había un tiempo y su tiempo cronológico había llegado. Ya tenía grupos en los cuales participar; grupos distintos, con temáticas también distintas. La veía feliz, contenta por ver/sentir que un ciclo se cerraba.

No fueron ni el gobierno, ni las leyes, ni su directora quienes le brindaron esas largas vacaciones. Este era su tiempo. El Kairos, más que el Chronos.

También pienso si acaso toda esa preparación no fue hecha por miedo a las consecuencias, por miedo a no soportar la no-ociosidad. ¿O será que toda esta felicidad y serenidad se deben al periodo justo después de la noticia de la jubilación, aquel momento de transición, que regala la sensación de estar de vacaciones? Eran solamente dieciocho días de ocio.

Creo que solo el tiempo nos lo va a decir. Teresa tampoco sabe la respuesta. Ella también se observa. Todavía es temprano para adentrarse en sus sentimientos. Pero sí sé que sus vacaciones largas ya están muy bien planeadas. Ya tiene los pasajes en la mano, compañeros de viaje y la valija hecha. Hay ahora otro mundo que ella quiere conocer y habitar.

¡Está abierta la temporada para conocer su propio mundo!

La lectura de las narrativas (y de mi propia presentación) realizadas en el ateneo de Bernal, resultaron insignificantes frente a la escucha del discurso de Teresa. Delante de mí, una persona gozaba sus primeros dieciocho días de jubilación. Otro regalo para mi tesis: encontrar a alguien que pasó por la preparación durante el período de la prejubilación, aunque haya sido una autopreparación, sin ayuda del sistema. Todo fue muy bien calculado, pensado, reflexionado, sentido por la docente. Ella ya estaba participando de nuestros talleres, ya había escrito el texto contestando a la pregunta “¿Por qué estoy aquí?”, ya había encontrado formas de permanecer activa, ya había también hecho planes para permanecer en la escuela por un período y ya había encontrado nuevos grupos. Fue todo muy planeado.

Teresa, al pasar por todo el proceso de prejubilación de forma lenta y consciente, no se enfrentaba al vacío y al silencio. Ella había decidido “volar” antes de encontrar el precipicio. Ella ya había decidido documentar sus experiencias pedagógicas estando aún en actividad. Me parecía fácil, suave y placentero escucharla hablar sobre el cierre de cada ciclo de la vida. Me parecía lógico entender que en nuestra trayectoria hay un tiempo para comenzar proyectos y otro para terminarlos y, en el caso de la docencia, hay un tiempo en que los alumnos necesitan otros maestros, otros docentes, un reciclaje, un nuevo aire.

Teresa entendía y me explicaba eso. No se sentía como material descartable, como nos dijeron en nuestros talleres algunos de los docentes jubilados.

¿Sería muy precipitado evaluar sus sentimientos?, ¿será que ella todavía estaba en el mejor momento de su jubilación? Quizás. No puedo contestar esta pregunta, solo el tiempo nos dará la respuesta. Simplemente sé, siento y veo que, cuando el proceso de la jubilación es hecho de forma pensada, sentida y reflexionada y uno busca nuevos planes y nuevos espacios para actuar, no hay espacio para el silencio; no hay espacio para el vacío. Para la docente, su pizarra nunca va a ser borrada, ni tampoco olvidada. Ella ya encontró otras formas de llenarla.

Y, por “coincidencia”, el mensaje de San Martín escrito en la pizarra del ateneo de Bernal decía: “El camino más seguro para llegar a la cabeza es empezar por el corazón”. Me pareció que Teresa entendía bien esa frase. Su corazón estaba tranquilo y en paz, su cabeza/mente también descansaba.

¡Se abría la temporada al ocio productivo!

3.2.16. La sabiduría profesional

Los docentes sabios

Quilmes – 14 de octubre de 2011

Caminaba a pasos lentos. Quizás por el embarazo, quizás porque sabía que era mi último día de investigación junto al grupo. Caminos que antes eran tan difíciles de encontrar, ahora eran fáciles y muy placenteros. Pasaba por la catedral, por una feria llena de jubilados de pelo blanco, compraba agua en el quiosco de la esquina para aliviarme de los kilómetros recorridos hasta Quilmes y así llegaba a la Municipalidad. Me acordaba de la primera vez que había hecho este camino. Extranjera, perdida entre subtes, colectivos y calles hasta llegar a nuestro encuentro. Caminé por ahí en el calor y en el frío. Un año de contacto. ¡Qué rápido que pasa el tiempo Chronos! Hoy caminaba con mi hija en la panza, con siete meses de embarazo, once kilos más gorda, con la respiración más

lenta, pero con pasos más firmes, sintiéndome feliz por haber participado y observado a un grupo que tanto me enseñó y me mostró la importancia del registro de la memoria. Y al mismo tiempo una sensación de nostalgia y de saudades (palabra que no tiene una traducción exacta en español pero que puede ser definida como “sentir falta de algo o de alguien”, sentir un vacío porque algo que fue significativo ya no está presente), sabiendo que mis vacaciones también iban a ser largas, ya que era tiempo de dar a luz a mi hija, analizar los encuentros y escribir mi investigación.

Hacia tiempo que no nos encontrábamos. Tuvimos nuestras vacaciones de invierno, nuestro viaje a Córdoba, nuestro ateneo en Bernal y nos habíamos dado un tiempo para la escritura y para reflexionar sobre lo que habíamos vivido. Durante el período que no habíamos tenido nuestros encuentros, tuvimos contacto a través de e-mails y por teléfono. Los textos nuevos empezaban a surgir y era un placer ver que el grupo, después de un año, necesitaba continuar, dejar registros en nuestra sociedad; necesitaba la escritura, la presencia de los otros y la ocupación de nuestro rincón. Ellos exigían los encuentros presenciales porque sentían necesidad de estar en grupo.

Cuando llegué, un poco atrasada por mis pasos lentos, fue una alegría. Teníamos tanto que contar que necesitamos algunos minutos para bajar la euforia y comenzar a hablar o a leer los textos. Empezamos con la noticia de que era día de fiesta ya que estábamos conmemorando un año de estar juntos. “¡Un año!”, no podían creerlo. “¡Cuántas cosas hicimos! ¡Fuimos a los institutos superiores, compartimos nuestras experiencias con profesores jóvenes!”, dice uno de ellos. “¡Publicamos en una revista pedagógica!”, dice otro. “¡Fuimos a los actos políticos a leer nuestros textos!” “¡Fuimos a un congreso!”, exclama otra docente jubilada.

“Me acuerdo del primer encuentro. ¿Te acordás?”, pregunta uno de ellos. Y la otra dice “era una invitación para que vinieran sabios. Vinimos nosotros”, empiezan a reírse. “No, ser sabio es ser mucho, ¡es demasiado!”, “es ser muy creídos”. Y con bromas y reflexiones, llegan las conclusiones: “¡nunca pensé que íbamos a hacer tanto!”. Las palabras me encantaban, me llenaban de alegría. Era el regalo más precioso que ganaba con la investigación.

También reflexiono sobre nuestro año de taller. Llegué a Buenos Aires hablando poco español, pero con un proyecto entre manos. Un proyecto que fue respetado desde el momento en que me senté con mi director de tesis para contarle lo que quería investigar; que fue escuchado y aprobado por profesores experimentados del doctorado; y que se adaptó perfectamente al proyecto que Cecilia tenía en la Municipalidad de Quilmes. Cecilia y yo defendíamos la apertura de un espacio de escucha para los docentes jubilados, un espacio donde hubiera intercambios de experiencias con los más jóvenes, un espacio para las voces silenciadas. Las puertas fueron abiertas por el destino o por la casualidad quizás, y en poco tiempo teníamos nuestro grupo formado por diez docentes jubilados, merecedores de lectores, repletos de historias y que se descubrieron escritores después de la jubilación. Grupo comprometido, abierto a nuevas ideas, capaces de poner en la escritura experiencias tan valederas.

¿Ser sabio es ser mucho?, ¿es sentirse demasiado creído? Durante la defensa de mi tesis de maestría llegué a la conclusión, después de dos años de investigación, que ser sabio es poner en práctica las lecciones que nos dejaron las experiencias significativas, reflexionando sobre ellas y actuando de forma más consciente. Es saber que no se sabe todo y por eso se buscan nuevos aprendizajes. Es volver a nuestras experiencias todas las veces que lo necesitamos. Es saber cuestionarlas. Es morir y nacer de nuevo a través del pensamiento, varias veces en una misma vida. Es tener la capacidad de sorprenderse con nuestra trayectoria. Es un caminar para sí.

¿Y qué hicieron los docentes jubilados en un año de encuentro? ¡Pensar sobre lo que vivieron! Pensar sobre lo que les gustaría dejar registrado en las pizarras de la vida. Pensar que su vida profesional no podría morir en los alumnos que los saludaban en la calle. Sonrieron y lloraron mucho escuchando sus propias voces. Caminar hacia uno mismo no es una tarea fácil, principalmente en un mundo en que no estamos acostumbrados o no tenemos tiempo de escuchar al sí propio ni al otro. Detenerse a pensar en los momentos significativos que experimentaron dentro de la escuela les trae memorias que muchas veces no consiguen expresarse oralmente o a través de la escritura.

¡Cuántas veces me vi llorando con ellos por experiencias que no eran mías!, ¡cuántas veces me vi llorando también porque al escucharlos yo me escuchaba!, ¡cuántas

veces me reí porque veía que los años pasaban pero las experiencias y estrategias usadas eran iguales!, ¡y cuántas otras eran diferentes! Vi también docentes en transformación. Percibí que los comentarios entre pares y en el grupo les permitían cambiar, reflexionar y volverse más sabios al próximo encuentro. Me vi en un grupo que se tornó familia, compartiendo experiencias y vivencias, compartiendo lo lindo y lo feo de cada uno. ¡Sí, lo feo, lo triste y lo equivocado también era mostrado en sus textos! Por eso nos vi en familia. Y era por esas horas que ellos se sentían muy humanos, capaces de equivocarse también. ¡Sí, docentes que se permitieron equivocarse, docentes que se permitieron decir que no supieron qué hacer, o docentes que pidieron perdón a Dios por lo que habían hecho! Y estos momentos fueron mágicos, porque el dolor les permitió reflexionar aún más profundamente.

El grupo me hacía volver a casa tarde por la noche, cansada, pero siempre con la sensación de estar haciendo algo que valía y vale la pena. Uso la frase que escribió una de las docentes jubiladas en su nuevo texto, para expresar lo que sentí en mi encuentro con ellos: “por mi parte, supe que para eso había estudiado yo”. Así también terminé mis textos-sentidos de nuestro último encuentro: por mi parte, supe que para eso –para adentrarme en la vida profesional de los docentes jubilados– he estudiado yo.

Por el legado que ellos pueden dejar, no solamente registrado en la Provincia de Buenos Aires, en América Latina y/o en nuestras memorias, sino también en las Ciencias de la Educación, a través de una tesis de doctorado, dejó probado que espacios de intercambios de experiencias entre docentes en actividad y docentes jubilados son extremadamente importantes y sirven de mediación para reflexiones formativas dentro del proceso de formación docente, conocimiento y aprendizaje. Concluyo que el saber experiencial nunca debería ser desperdiciado y que los docentes jubilados nunca deberían ser silenciados. Aprendo que el registro de sus historias puede ser una manera de mantenerse vivos, útiles y activos. Percibí que es a través del registro de experiencias pedagógicas que podemos cambiar no solamente la educación sino también a nosotros mismos.

A final, descubrimos que vivir una vida sin poder contarla es lo mismo que esfumarse en el tiempo.

En nuestro último encuentro fueron leídas dos nuevas narrativas traídas por los docentes jubilados. Al terminar las lecturas, una de las docentes narradora empieza a toser...

- “¿*Querés agua?*”
- “*Estoy buscando una pastilla que me ayude con la tos*”
- “¿*Te servirá esta?*”
- “*Tengo tos de nervios*”
- “*Entiendo*”
- “*Ese texto me deja así. El texto leído por ella también es muy similar*”

Las narrativas traían situaciones parecidas con resultados diferentes. ¡Un fracaso y un logro! Y una vez más aparecía la necesidad de pastillas para los profesionales de la voz, del saber, del conocimiento. Como si las pastillas tranquilizasen el alma, la memoria, la voz y la experiencia dejada por ambas las situaciones.

Y es a través de ambos resultados –el fracaso y el logro– que termino mi análisis de los encuentros. Es con ellos que defino la experiencia. Es con ellos que describo a los docentes jubilados. Son esos dos resultados los que pueden definir el saber experiencial, las memorias, las narrativas, las documentaciones pedagógicas. Es sobre ellos dos que los docentes jubilados escriben: el fracaso y el logro.

Los docentes (sabios, experimentados, guerreros, comprometidos, en *stand-by*) jubilados de Quilmes, en los encuentros realizados durante un año, se descubrieron seres falibles, débiles, sensibles, capaces de errores, de equívocos, de llantos, de dudas, de deudas, capaces de ser aprendices de sus alumnos y de la vida. Seres impotentes frente a tantos problemas que aparecen entre las cuatro paredes de sus aulas. Seres falibles capaces de muchos fracasos. Seres que necesitan pastillas para tranquilizar la voz y de un caramelo para estabilizarse frente a su público. Seres solitarios en las aulas, que tenían en sus manos toda la responsabilidad de dar una respuesta, prestar soluciones, enseñar, formar, capacitar, dar ejemplos. ¡Cuántas responsabilidades para un pobre ser humano!

Los docentes (sabios, experimentados, guerreros, comprometidos en *stand-by*) jubilados de Quilmes, en los encuentros realizados durante un año, se descubrieron a través del rescate de sus memorias. Se asustaron con la cantidad de situaciones escondidas en sus dendritas y en los *gaps* de sus sinapsis. La reconstrucción de los *gaps* (provocados por la falta de estímulo cerebral), los hacía percibirse humanos. El intercambio de preguntas acerca de sus vivencias también les mostraba sus logros, sus éxitos, sus sonrisas, sus enseñanzas, sus aprendizajes significativos. Pensar sobre ellas, tanto en las situaciones de fracaso o de logro, les permitía experimentar y resignificar lo vivido. Una forma de caminar para sí en búsqueda de uno mismo.

-“Cada uno lee un texto de distintas formas”.

-“Encuentra distintos significados”.

La lectura y los comentarios entre pares se basan en la experiencia del oyente o del lector. Cada uno interpreta a partir de sus propias miradas, sus propios descubrimientos, sus propias experiencias. La interpretación también revela mucho del ser que piensa. Por lo tanto, es ahí, en el momento de intercambio de experiencias realizadas en los talleres, que encontramos aún más riqueza, encontramos aún más mundos y aún más ejemplos de fracasos y de logros. Las distintas interpretaciones nos ayudan a mezclar diferentes mundos y a encontrar el nuestro.

Cada uno que camina para sí encuentra nuevas formas de mirarse. Y el significado atribuido a cada experiencia se refleja en la escritura de una narrativa pedagógica. La escritura es resultado de repensar la vivencia, resultado de un reencuentro con alguien que vivió la situación y con alguien que piensa sobre el momento vivido. La escritura no es más que la propia experiencia reflejada en una hoja de papel. Registrar ese encuentro entre el que piensa y el que vivió la situación es regalar a nuestra sociedad un yo por entero, un docente formado, reflexionado, sentido, resignificado. Como dice una de las docentes: “un ser posible y digno del saber”.

Estos son los movimientos que nos traen sabiduría. Ser sabio, mis queridos docentes jubilados de Quilmes, es aprender de los fracasos y de los logros. No es “creerse demasiado”, como dijo uno de los docentes. No somos sabios todo el tiempo de nuestras

vidas y en todas las ocasiones. Si así fuera, no sería necesario reinventarse en una misma vida, no sería necesario repensar y resignificar nuestras experiencias. Si así fuera, seríamos dioses, seres supremos, incapaces de errores, dueños del saber. Y si así fuera, no habría necesidad de una pastilla para tranquilizar nuestro propio ser.

La sabiduría profesional que hallé a través de la lectura y la escucha de sus narrativas se encuentra mezclada con la mía, resignificada a partir de mi propia interpretación, vivida por mí en mis memorias y escrita acá en esta tesis. La observación del sí mismo durante ese proceso implicó un aprendizaje, un ejercicio de distanciamiento y de atención consciente a nuestro movimiento interior. El movimiento interior impulsó la voz, el saber, la memoria de la experiencia y despertó una nueva forma de experimentar la jubilación. Este movimiento dio sentido al tiempo libre y el arte de vivir y ayudó a dar sentido a los docentes que apenas empezaron a experimentar.

Hoy, después del análisis de todos nuestros encuentros, llego a la conclusión de que la sabiduría y la ignorancia viven juntas. Solo la búsqueda del saber nos regala la sabiduría. Descubro que la sabiduría profesional no viene de quién todo sabe, de los expertos, sino que llega cuando uno vive, reflexiona, bucea dentro de sí mismo, experimenta y degusta el resultado de la propia experiencia. Solo un ignorante humilde puede buscar la sabiduría. No hay edad para eso. La sabiduría llega cuando uno busca su yo implicado dentro de sus fracasos y logros. El sabio no es siempre sabio. El sabio camina siempre entre la incertidumbre y la ignorancia. El sabio, cuando adquiere el saber, sabe que tiempo después tendrá que buscar otros saberes, sabe también que este saber puede ser fuente de otros saberes. Un ignorante no es un ser sabio. Pero un sabio es siempre un ignorante, que está siempre en busca a nuevas respuestas. El resultado de esta búsqueda resulta en un saber experiencial. Este es el saber que debe tener movimiento dentro de nuestra sociedad. De este saber es que tenemos sed. Es este el saber que fue buscado en todos los encuentros de los jubilados de Quilmes.

Entre los fracasos y los logros escritos por nuestros diez docentes jubilados encontramos sus sabidurías profesionales. Sus reflexiones, reflejadas y registradas en las narrativas, firmadas por ellos con sus nombres y apellidos, fueron y son donadas al mundo escolar con la esperanza de que otros rincones puedan existir, con la esperanza de que el

saber gane movimiento y que encuentre espacios propicios para dar frutos. Esperamos que los rincones existan no solo para los docentes jubilados sino también para todos los profesionales que desean salir de la ignorancia en busca de su sabiduría profesional.

CAPITULO IV – EL ARTE DE RECONSTRUIRSE – LA AUTOPOIESIS

“A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente. Tempo, memória e esquecimento. Uma triologia para pensar a arte do lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se”.

Elizeu de Souza

Elizeu de Souza (2006) nos comenta sobre el arte de recordar y su gran importancia en el proceso de la recuperación del yo. Pasé un año al lado de los docentes jubilados. Un año, viéndolos recordar sus experiencias pedagógicas; y cuatro años, observando el poder

de la memorización en la (re)construcción del sujeto a través de la documentación narrativa. Un proceso lento, profundo, doloroso, reflexionado, rico y transformador. Un arte, como dice Elizeu de Souza (2006). Sentido, apreciado y que trae consigo la experiencia estética.

Coordinar, experimentar y permitir investigarse a sí mismo en los talleres de documentación narrativa son elecciones de quienes desean desnudarse frente y junto al arte de los escritores-narradores. Es decir, en ese proceso no existe el investigador ni el investigado. Todos ocupamos el mismo lugar. Todos somos parte de una investigación formación-acción. Estamos todos desnudos frente a/con nuestras obras de arte.

Se nos hace imposible observar nuestro arte sin palabras, sin miradas, sin palpar, sin emocionarnos, sin participar de sus dibujos y colores. Imposible permanecer incólume frente a nuestros descubrimientos. Vi pedazos de mí misma en el piso y en aire. Sentí que, al mismo tiempo que me desnudaba, me entregaba al proceso de memorización junto a los sujetos-colaboradores de la investigación. De a poco, fui quebrándome en varios pedazos, para después reconstruirme por entero. ¿Por entero?, me pregunto ahora. ¿Será que uno se reconstruye por entero en algún momento específico de su trayectoria?, ¿será que la reconstrucción no se da a lo largo de toda una vida? Pues entonces, prefiero creer que lo que voy a contarles en este capítulo es mi reconstrucción hasta el momento presente, pero tengo la convicción de que volveré a quebrarme en pedacitos muchas veces más antes del fin de mis días.

Durante el proceso de memorización y de escritura de las narrativas me permití visitar momentos, situaciones, escenas de mi vida en general y del mundo escolar en particular. Me vi como docente, como alumna, como aprendiz, como niña, como mujer, como madre. Me vi sabia, me vi inculta. Me acerqué al mundo escolar como jamás lo había hecho antes. Pasé (y paso) por los mismos procesos de escritura, lectura, reescritura y relectura de un mismo recuerdo. Y como extranjera, se me hace necesario explicar innumerables veces lo que quiero decir con esta o aquella expresión, esta o aquella memoria. Como investigadora, también necesité armar y desarmar mis saberes. Me encontré cuestionando autores que antes entendía fácilmente.

Muchas veces, los pedazos de Danise ya no encajaban en mí misma y, por más que lo intentase, ellos no podrían volver a ocupar el mismo lugar. Fui montándome y creándome como un mosaico. Empecé a dudar de algunas de mis partes, a admirar otras, a tirar algunas que ya no tienen sentido para mí y a agregar tantas otras. Fui reconstruyéndome de a poco, como dice Elizeu de Souza (2006). De a poco, porque soy consciente de que, mientras viva, hay espacios para la reconstrucción. Pienso que mientras uno aprende a tener conciencia de su ser-en-el-mundo, el proceso de reconstrucción es siempre necesario y gratificante. El dispositivo de documentación narrativa regala esa conciencia.

Para la escritura de este capítulo, empecé preguntándome: ¿cómo me veo después de todo lo que experiencié?, ¿qué cambios sentí en mi forma de ser?, ¿qué experiencias fueron llevadas a mi ser docente?, ¿qué me enseñaron los docentes jubilados?, ¿qué les dejé?, ¿qué aprendizajes significativos puedo tener al aventurarme en un doctorado?, ¿qué teorías generamos juntos?, ¿qué podremos concluir a partir de esta experiencia?, ¿qué desaprendí?

Pasear por los cuatro años de un doctorado es una forma de adentrarse en el mundo de las teorías epistemológicas, adentrarse en el campo a través de una observación empírica, basándose en las experiencias y en la observación de los hechos. Elegir una investigación (auto) biográfica es arriesgarse a conocerse a sí mismo y a conocer otros mundos distintos de los propios. Usar el dispositivo de documentación narrativa es un riesgo aún más grande, ya que permite repensar y dialogar con el otro sobre nuestras memorias en un proceso cíclico, de idas y vueltas de la misma experiencia. Es permitirse entrar en el proceso de investigación formación-acción. ¡Se necesita coraje! Estudiar a los adultos mayores es adentrarse en un mundo que todavía no me pertenece, es escuchar experiencias que todavía no tuve, es de cierta forma permitirme envejecer⁵⁵ con ellos. Observar al jubilado es vivenciar su ocio o su búsqueda del ocio productivo cuando, en verdad, el “investigador” durante el proceso doctoral no tiene tiempo para degustar la expresión “ser y existir en el ocio”, ya que las exigencias y los plazos límites de entrega le quitan cualquier momento de libertad y rendición al tiempo *Kairos*.

⁵⁵ Entiéndase “envejecer” como “madurar”.

Como resultado, después de asumir los riesgos y encontrar el coraje, después de bucear en mi memoria durante un año en los talleres de los docentes jubilados y después de tres años de análisis y lectura holística de todo el proceso, me veo rearmando mi propio mosaico. Pienso que seguiré en el proceso de buceo y de memorización de mi trayectoria. Cuando alguien aprende a observarse, no desperdicia la oportunidad de transformar su ser-en-el-mundo, su ser-dentro-del-mundo, su ser-con-el-mundo, ya que busca despertarse siempre para su existencialidad, ya que busca ser capaz de reconocer los límites de cualquier epistemología (JOSSO, 2004).

Pienso que, de cierta forma, los años de investigación doctoral me permitieron encontrar la sabiduría, donde uno se arma y se desarma –en todos los sentidos etimológicos de la palabra–, aprende y desaprende, contesta y se pregunta, se acuerda y se olvida, habla y escucha, lee y escribe, piensa y reflexiona, se encuentra y se pierde de forma constante, como el ir y venir de muchas Danises. Aprendí a usar el adjetivo “sabio” de forma más humilde, más modesta, sin soberbia, sin orgullo. Ser sabio es permitir la conciencia del yo-en-el-mundo, dentro-del-mundo y con-el-mundo. Ser sabio es, además, poner en acción lo que se tiene de aprendizaje significativo. Es también permitirse aprender a desaprender. Es estar siempre cuestionando nuestros saberes. Es buscar nuevos saberes. Es tener a la ignorancia como compañera de viaje.

Al lado de los docentes jubilados aprendí a redefinir el concepto de sabiduría. Aprendí a diferenciar –de forma más clara, profunda y reflexionada– las vivencias de las experiencias, los conocimientos de los saberes, el tiempo *Chronos* del *Kairos*, el tiempo libre del ocio, el pensar del reflexionar, el hablar del escribir, el juzgar del interpretar, el silencio de los ruidos, el vacío de la jubilación, el viejo del adulto mayor, la narrativa de la narrativa pedagógica, la transmisión de conocimientos de la enseñanza, la verticalidad de la horizontalidad y la afonía docente de la voz docente.

Al lado de los docentes jubilados también entendí que sabiduría de vida y sabiduría profesional, sabiduría e ignorancia, leer y escribir, comentar y reflexionar, adultos mayores activos y longevidad, prejubilación y jubilación, reconocimiento y jubilación, actividad y salud, conciencia y experiencia, olvido y memoria, vínculo y grupo, la auto-formación y la co-formación deberían ser sinónimos unos de los otros, deberían caminar siempre juntos.

Los docentes jubilados y yo alcanzamos, de forma muy clara y obvia, un gran crecimiento en el plano subjetivo (referenciales teóricos y experienciales, valores y valorizaciones) y en plano psicosomático (sensibilidad, conciencia, memoria, intuición imaginación, creatividad, voluntad, emociones, pensamiento, intelecto) (JOSSO, 2010).

Me gustaría ejemplificar esto que teorizo. Para eso, recupero la trayectoria de Gerardo Álvarez en su caminar por la documentación narrativa pedagógica. Gerardo fue a nuestro primer encuentro y ya desde ese momento se comprometió a transmitir sus saberes e intercambiarlos con los docentes en formación. Desde el principio sentí que él había encontrado en los talleres un espacio que necesitaba para su jubilación. Allí, en nuestro grupo, empezó a sentirse activo de nuevo, útil, capaz, merecedor de esta experiencia. Nada lo desmotivaba a ir a nuestro encuentro, ni el mal funcionamiento del transporte público, ni la situación económica, ni la distancia hasta la municipalidad de Quilmes. Como tampoco nada le impedía asistir a todos los otros encuentros en distintas ciudades: ni su salud, ni la de su esposa (a quien, durante nuestros talleres, le diagnosticaron cáncer), ni los horarios, ni el clima...

Durante los años de investigación, vi a Gerardo sano y enfermo. Lo vi feliz y triste. Lo vi gordo y flaco, presente y distante. Vi a un Gerardo que hablaba, y muchas veces vi a un Gerardo que solamente tomaba notas. Pero lo vi siempre. Vi mucho más de lo que me imaginaba. ¡Lo vi en un seminario de doctorado de la Universidad de Buenos Aires, aprendiendo las teorías epistemológicas de la narrativa (auto) biográfica! Lo vi (y lo veo) durante todos los años de la investigación.

Gerardo no solamente fue sujeto colaborador de esta tesis sino que además volvió a ser estudiante. Empezó a estudiar teatro. Empezó a querer saber más sobre la documentación narrativa. Por lo tanto, decidió capacitarse en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas para ser coordinador de talleres en esta temática. Participó de todos los encuentros de coordinadores y decidió llevar adelante, en 2012, el grupo de los docentes jubilados de Quilmes. Durante su coordinación alcanzó grandes progresos junto a ellos. Tengo mis dudas de que el grupo hubiese podido continuar si no hubiera sido por su aliento y estímulo. Gerardo llama y escribe semanalmente a los docentes jubilados como parte de su compromiso con los talleres. Varias son las narrativas de jubilados que él tiene

en sus manos, varios son los institutos de formación docente que Gerardo encontró como espacios de intercambio intergeneracional.

Me acuerdo del día en que Gerardo me llamó para contarme que quería conocer más profundamente la epistemología de las narrativas (auto) biográficas, que tenía ganas de participar del seminario de doctorado ofrecido por la Universidad de Buenos Aires. Sin embargo, también tenía sus miedos y sus dudas. ¿Ir a una clase de doctorado?, ¿pasar por las exigencias académicas cuando debería estar aprovechando el ocio? Me dijo que pensaría sobre la posibilidad. Y ahí lo vi el primer día de clases del doctorado. Una vez más, no hubo impedimento que lo detuviera: ni la distancia, ni la salud, ni la situación económica, ni siquiera sus miedos. Participó de todas las discusiones, se hizo presente en todas las clases, aprendió y puso en práctica sus aprendizajes en el grupo de docentes jubilados de Quilmes, cumplió con todas las obligaciones estudiantiles y se sintió orgulloso de entregar su monografía final.

¡Lo veo, siempre lo veo! Lo encuentro en congresos de gerontología, en los institutos de formación docente, en ateneos, en seminarios, en charlas... Lo vi a través de su narrativa publicada en una revista sobre educación. Otro día lo vi buscando becas o apoyo financiero para el grupo. Necesitaba a alguien que al menos lo ayudara a pagar los viáticos para poder llegar a los encuentros. Lo vi escribir en inglés para encontrar ONGs o universidades que pudieran ayudar al grupo de jubilados de Quilmes, tanto con saberes como financieramente.

Gerardo nos cuenta brevemente su historia como respuesta a una pregunta hecha en el seminario de doctorado: “¿Cómo llegué aquí?”

“Soy un profesor jubilado de 67 años de edad, egresado de esta Facultad hace mucho tiempo. Cuando, hace tres años, exactamente para el 14 de octubre de 2010, fui invitado a una reunión de ex-docentes como yo, bajo el lema de ‘La experiencia cuenta’, o sea que se afirmaba que la experiencia puede tener sentido, nunca pensé que iba a transitar este camino tan largo y tan estimulante. Y, más aún, hace poco más de un mes, al decidir que iba a hacer este seminario de narrativa en la UBA con María y Elizeu, no tenía idea que eso que yo podría inicialmente ver como un trámite fatigoso iba a convertirse en

algo tan importante en este momento de mi vida y que me iba a abrir tantos caminos como veo de ahora en adelante (...)

(...) Hemos concurrido a numerosos encuentros, desde clases hasta congresos, a nivel municipal o internacional, donde hemos leído nuestros relatos y hemos conocido otras actividades relacionadas con la investigación, la formación, las historias de vida. Una experiencia muy interesante y cálida es concurrir a los institutos de formación docente, donde leemos para los futuros maestros y profesores, y debatimos con ellos. Luego hacen para nosotros, por escrito, un comentario o evaluación individual sobre la experiencia vivida. Allí muchos expresan que esto les sirvió para replantearse el significado de la profesión docente, y sus propias vocaciones y formación (...)”

Gerardo se reinventó a partir de nuestros talleres. Buscó nuevas formas de vivir, de experimentar el mundo. Buscó aprender y desaprender. Abrió espacios para la memorización. Escribió varias narrativas que son leídas y comentadas en muchos institutos de formación docente de Buenos Aires. Encontró una nueva forma del ocio productivo. Se siente útil, es activo, encontró nuevos amigos, nuevas lecturas, nuevas formas de ocupar su tiempo. Está siempre buscando la lucidez al caminar por la vida. Se auto-formó, se trans-formó, se co-formó y dejó legados en nuestra sociedad. El brillo en sus ojos y la felicidad en su voz al final de los intercambios intergeneracionales no serán jamás olvidados por mí y por los que lo escucharon narrar sus experiencias. Gerardo –aunque jubilado– ha encontrado formas de dejar legados y maneras de mejorar la educación de su país.

Es a través del ejemplo de Gerardo que concluyo que la tesis alcanzó sus objetivos: comprender cómo las trayectorias de vida profesional de los docentes jubilados afectan significativamente la trayectoria profesional de docentes más jóvenes; entender cómo repensar la vida profesional puede traer elementos para una educación mejor; conocer y comprender el saber profesional construido en las experiencias pedagógicas de profesores jubilados; identificar el papel de la sabiduría profesional de estos docentes dentro de nuestras sociedades; y analizar la trayectoria del saber y de la memoria pedagógica durante los cuatro años de investigación.

Por lo tanto, como resultado de la tesis, a lo largo de estos cuatro años de investigación, fui testigo de la auto-formación, la co-formación, la alter-formación, la transformación, la eco-formación y la con-formación del sujeto investigador (mi propio ser) y del sujeto colaborador (los docentes jubilados de Quilmes). Es decir, nosotros, a partir de la escritura de nuestras memorias, dejamos de ser solamente sujetos que pasan por la vida, salimos de la pasividad para tornarnos activos, actuantes, conscientes de nuestra propia formación. En nuestros talleres nos formamos “entre sí”, entre la mirada del otro y nuestra propia mirada, lo que nos llevó a conocer mejor nuestro yo inconsciente, el yo escondido, el yo que no nos dábamos cuenta de que permanecía en nosotros, el otro yo. El yo que muchas veces aparece de forma inconsciente en el discurso o en la escritura y que nos sorprende con su presencia a partir de la lectura o de los comentarios entre pares. A partir de ese movimiento, nos formamos como sujetos plenos y conscientes de nuestras prácticas. La influencia del medio en que vivimos, del ambiente, del espacio ocupado, también nos posibilitó la recreación del yo (PINEAU, 2010). La con-formación fue posible con la ayuda de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas y el apoyo de Cecilia Tatoni, representante de la Municipalidad de Quilmes. Ambos hicieron posible la documentación de las narrativas de los docentes jubilados porque creyeron en el espacio de intercambio, porque facilitaron la entrada a los institutos de formación docente y porque estimularon la participación de los jubilados en congresos, ateneos y seminarios.

Vimos nacer un yo involucrado, participativo, consciente, reflexivo, narrador y contador de historias. El vacío (tan comentado por los docentes jubilados) que provocaba la jubilación se llenó de ruidos, de voces, de actividades, de nuevos pensamientos, de nuevos amigos, de nuevas conquistas. El rol docente, las aulas, las clases que tanto extrañaban estuvieron siempre presentes en la escritura, en los diálogos y durante los encuentros en los institutos de formación docente. Los alumnos fueron sustituidos por aprendices de sus experiencias. Cualquier docente que se mostrara interesado en sus historias les causaba sensación de bienestar, era como poder ser docente de nuevo, lo que a su vez les provocaba sensación de capacidad, utilidad y autonomía. El sistema, que les había traído silencio y afonía, ahora era muy bien criticado, muy bien evaluado por los docentes, que se sienten libres para poder decir lo que piensan y libres para poder hacer más por el mundo educativo. El reconocimiento por el trabajo bien hecho (que fue tan comentado, necesitado

y buscado en muchos de sus discursos y narrativas), ahora no venía solamente de los alumnos que los saludaban en la calle. El reconocimiento venía de cada lectura hecha de sus narrativas, de cada lector que lee sus experiencias, de cada docente joven que los escucha, de cada profesional que se prepara para la jubilación y de una investigadora que se adentró en sus vidas. El tiempo libre y las vacaciones largas recibieron otros nombres, ahora eran llamados ocio productivo, cre-(a)activ-edad. Los sujetos colaboradores de esta investigación descubrieron que la jubilación les permite re-crearse, re-inventarse, ser activos, producir, aprovechar la edad y hacer lo que postergaron durante los años de trabajo.

Yo, como investigadora, docente, psicopedagoga y formadora de profesores, ya no puedo (o no consigo) reconocirme antes de la investigación. Los hallazgos de la tesis me hacen aplicar lo mucho que escuché no solamente en la pedagogía, en la didáctica y en todos los temas de educación sobre los que hablamos durante las más de cien horas compartidas en los talleres, sino también en la vida. No hay forma de separar lo que fui de lo que soy.

Esta expresión (“fui” o “soy”) me hizo recordar todas las veces en que los jubilados dijeron “yo soy... oh, no, perdón, yo era. Oh, no, yo fui...”. No hay modo de saber quién era yo antes de la reconstrucción, pero sí puedo apreciar eso en lo que me convertí. Agregué más experiencias a mi historia, estoy más lúcida frente a lo que me pasa, más atenta a lo que digo y a lo que escucho. Aprendí a reflexionar más por todas las veces que me preguntaron “¿qué querés decir con eso?”. ¡Cuántas veces lo que estaba claro para mí, para el otro no tenía sentido! Busqué tanto el sentido de las palabras en las narrativas escritas y escuchadas en los talleres y durante mi escritura de la tesis, que ahora me permito reflexionar más antes de decir o antes de escribir. Creo que, de cierta forma, esto también me ayudó como fonoaudióloga.

Por lo tanto, concluyo en esta tesis que repensar la vida docente nos lleva a resignificar nuestras experiencias profesionales, a adquirir autoconocimiento de nuestra trayectoria, permitiéndonos encontrar la sabiduría y producir el saber experiencial. Este saber pedagógico, llevado a los institutos de formación docente e intercambiado entre diferentes generaciones, nos permite realizar cambios positivos en el mundo escolar: formación docente basada en la práctica, en la realidad, en la experiencia, de forma más

humana, más horizontal, más reflexionada y menos abstracta. Es, de cierta forma, una manera de mezclar contenido y vida en las clases. Por otro lado, valorar el saber experiencial de los docentes jubilados nos permite capacitar, interactuar y emancipar a los adultos mayores de nuestra sociedad, brindándoles más salud, más ocio productivo, más autonomía y más longevidad. Con el rescate del saber experiencial de los jubilados permitimos también la creación de saberes pedagógicos, de una sociedad más sabia, más integrada, más humana, más igualitaria, más democrática y menos prejuiciosa.

4.1. Una nueva luz para la gerontología, la jubilación, las Ciencias de la Educación y la formación docente

Esta tesis propone repensar la jubilación, la formación docente y la pedagogía, como también arrojar una nueva luz sobre las investigaciones (auto) biográficas dirigidas a los adultos mayores. La investigación que hemos desarrollado junto a los docentes jubilados apunta hacia ciertos aspectos que son importantes para tener en cuenta en el desarrollo humano y social del adulto mayor. De esta manera, la investigación narrativa, el método empleado y el producto final nos ofrecen la oportunidad de mirar más profundamente su forma de ver/ser/estar en el mundo y rescatar su saber experiencial.

En primer lugar, me gustaría destacar algunos datos sobre el adulto mayor jubilado que fueron recogidos en esta investigación y que podrían resultar interesantes. En este sentido, y tal como ya he señalado antes, el espacio de intercambio de experiencias resulta fundamental para el bienestar de los adultos mayores. El jubilado, cualquiera sea la profesión de la cual provenga, tiene la necesidad de sentirse útil y productivo en nuestra sociedad. Producción o utilidad en todos los sentidos y no solamente en el que refiere a la profesión o al trabajo. Ser útil, ser autónomo, ser capaz, ser productivo y activo son necesidades básicas de un ser humano, tanto dentro de la familia y del trabajo como dentro del propio ocio productivo. Hay una necesidad de sentirse vivo y para eso hay que tener

objetivos y sueños para alcanzar. Hay necesidad de vincularse con el otro, como en todas las etapas de nuestra vida. La socialización es fundamental para la calidad de vida de un adulto mayor.

La persona que se jubila, generalmente ha recorrido un largo camino por su trayectoria profesional, adquiriendo vivencias y experiencias, fracasos y logros, reflexiones y acciones que resultan en un saber experiencial. Como ya he mencionado anteriormente, se trata de un saber cultivado, sentido, logrado con los años experimentados; un saber que se aprende practicando; un saber lleno de descubrimientos propios. Un saber que se relaciona con el arte de hacer y la ciencia, y que se posiciona entre la técnica y la teoría. Un saber que, ante una situación, surge más rápido que el pensamiento; un saber-hacer que es concreto, mutable y experiencial.

Este saber experiencial muchas veces se pierde y desencaja con/en la presencia del tiempo libre. Ese tiempo libre que no nos enseñaron a tener ni a disfrutar durante nuestra trayectoria de vida. Las ocupaciones, la rutina, el ritmo de vida y las obligaciones a las que nos enfrentamos desde el día en que nacemos, nos llevan a sentirnos desorientados en nuestro propio descanso. La sensación de no estar haciendo nada, de ser inútiles e improductivos nos desestabiliza, nos perjudica y nos pone rótulos: vagos, ociosos, desinteresados, irresponsables. En el caso de los adultos mayores, son los viejos inútiles, improductivos, enfermos, discapacitados. En este sentido, me pregunto ¿cómo se sienten los adultos mayores jubilados cuando se enfrentan al tiempo libre?

El tiempo libre necesita ser sustituido por la ociosidad productiva. Los adultos mayores jubilados necesitan ser y existir dentro de su propio ocio, ya sea bailando, pintando, encontrándose con amigos, leyendo un libro, cuidando a la familia o volviendo a estudiar. El problema que planteo en esta tesis es que existen varios espacios para la recreación de los jubilados (arte, cultura, estética), pero hay poquísimos espacios para el saber formal y para el rescate de su saber experiencial. ¿Dónde “depositan” su saber experiencial?, ¿dónde aplican o muestran ese saber que les tomó años construir?, ¿qué hacemos con los jubilados que desean continuar aprendiendo dentro de su profesión? Y el ámbito social, ¿cuánto perdemos como sociedad del saber experiencial generado por los jubilados?

La aproximación que empleamos al trabajar con los jubilados (y sobre la base de lo que plantea la investigación (auto) biográfica junto al dispositivo de documentación narrativa) nos permitió abrir un espacio de intercambio de experiencias; un espacio para repensar y reflexionar su profesión a través de diálogos y de la escritura, inscribiendo y documentando el saber experiencial dentro de nuestra sociedad. Un espacio de ocio productivo, de estímulo cerebral e intelectual. Un espacio que le permite al jubilado tener metas, objetivos y logros. Una forma de sentirse activo, útil, autónomo, capaz. Una manera de vincularse con el otro y de mantener activo el intelecto, de mantener activo el saber experiencial y el saber formal. Un espacio de autoconocimiento y trans-formación, tal como fue mencionado en el desarrollo de la tesis.

Por lo tanto, el espacio de rescate de experiencias profesionales de los jubilados trajo beneficios no solamente a quienes se sintieron motivados para continuar aprendiendo, para dejar legados, repensar su trayectoria profesional y para ocuparse en el tiempo libre, sino que además trajo beneficios también para nuestra sociedad, tan carente de saber experiencial, tan carente de sabiduría. En el intercambio de saberes experienciales y pedagógicos con otra generación en el marco de los institutos de formación profesional, los jubilados encontraron el sentido de experimentar la propia vida. Y fue escuchando a los jubilados que los aprendices encontraron el sentido de su profesión.

La propuesta de la tesis fue llamar la atención de la sociedad sobre el saber construido a través de nuestras experiencias. Llamar también la atención de los jubilados, mostrándoles sus capacidades y valores; desmitificando la figura del viejo inútil, el viejo que nada sabe o el viejo que nada hace; proponiendo a la sociedad respetar, dialogar y escuchar sus creencias, sus valores y sus saberes; ubicándonos en el mapa de la trayectoria profesional; mostrándonos dónde estuvimos, adónde fuimos, dónde estamos y para dónde tenemos que ir.

A lo largo de la tesis fue construida una nueva forma de teorizar la sabiduría, designada a alguien consciente de su ser-en-el-mundo, dentro-del-mundo y con-el-mundo. Desmitificamos también la imagen del sabio como un Dios, dueño de un saber inmutable; un ser intocable o la imagen de un anciano de anteojos, en la cumbre de una montaña en el Tíbet, conduciendo a su población con sus recomendaciones y experiencias; o la imagen del

sabio como un anciano callado, que todo acepta, que no discute, que se ríe y se encierra en su propio mundo. En la tesis construimos otra imagen del sabio. Un ser que puede ser viejo o joven, que experiencia más que vive, que reflexiona más que piensa, que discute, analiza, evalúa las situaciones por las que pasa en la vida. Un ser que valora la opinión de los otros y las vincula con sus propias experiencias. Un ser que muchas veces se siente ignorante y por esa razón está siempre en busca de nuevos saberes. Un ser que puede ser cualquiera de nosotros. Que puede usar anteojos o no, pero que está siempre observando el mundo de forma plena. Un ser que no nos dice lo que tenemos que hacer, pero que siempre dice “desde mi situación”, “desde mi punto de vista”, “desde mi experiencia...”, porque tiene la certeza que la vida se presenta de modo distinto a cada persona. Un ser consciente de sus momentos de sabiduría y de sus momentos de ignorancia, un ser siempre en busca de reconstrucciones, dueño de un saber que cambia con la adquisición de nuevas experiencias. Un ser pleno, que escucha, pero que también habla, para escuchar la voz del otro y su propia voz.

Los dieciséis encuentros realizados y las más de cien horas compartidas con los docentes jubilados, nos permitieron adentrarnos en temas importantes para la jubilación y para la gerontología. En el análisis de los talleres, hicimos aportes a temas muy faltos de investigación y dejamos espacios para que las futuras tesis interesadas en el adulto mayor jubilado puedan profundizar aún más la investigación en este sentido. Durante los encuentros hablamos del silencio en la jubilación, del vacío dejado por la ausencia de trabajo y de la importancia de abrir nuevos espacios de intercambio de experiencias profesionales. Se puso de relieve el modo distinto que tienen hombres y mujeres de enfrentarse a la jubilación; la importancia de la abuelidad; y la necesidad de reconocimiento profesional que surge durante la jubilación. Discutimos sobre sus enojos con la sociedad y con el sistema por todos los años que tuvieron que soportarlo en silencio. Dimos voces a sus afonías (o a su doble silencio: el de la docencia y el de la jubilación) y a sus quejas por sus situaciones financieras. Estimulamos sus deseos de cambiar aspectos de la sociedad. Dimos lugar a sus necesidades de autoconocimiento y de trans-formación del sujeto, así como a la necesidad de repensar la propia historia. Encontramos formas para introducir en la sociedad sus saberes experienciales, sus legados, sus historias y el saber pedagógico construido a lo largo de los talleres, y fue así que muchas veces pudieron encontrar el

reconocimiento por los años trabajados. Hablamos también sobre la importancia de vincularse, de la discrepancia entre el querer hacer y el hacer en el tiempo libre, de los tiempos de la prejubilación y la jubilación.

Con los diálogos, la escritura de narrativas y los encuentros, descubrimos que ellos no se sienten viejos. Los viejos, los adultos mayores, los de la tercera edad, los ancianos (o cualquier otra nominación empleada para las personas de 60 años), son siempre los que tienen más edad que ellos. Son siempre los que tienen por lo menos una década más. Sostengo que ellos creen en la teoría que afirma que si no hay enfermedad entonces no hay vejez. Y sospecho que, porque no se consideran adultos mayores, no saben usar de forma correcta –si es que existe una forma correcta– la conjugación del verbo “ser”. Están siempre corrigiéndose cuando dicen “yo soy”, “yo era” o “yo fui”. Las dudas al conjugar este verbo demuestran la dificultad que tienen para identificarse como adultos o adultos mayores, como jóvenes o viejos, como profesionales activos o jubilados. Es justamente esta fase de transición la que requiere nuevas investigaciones.

Con esta tesis pretendo también echar luz sobre las Ciencias de la Educación, ya que la investigación hace aportes pedagógicos al mundo escolar. En este sentido, la lectura de las narrativas pedagógicas, producidas por los docentes jubilados de Quilmes y anexadas a esta tesis, es fundamental y necesaria para demostrar tal contribución. Los relatos reflejan sus experiencias profesionales y el saber pedagógico contenidos en ellos.

Uno de los objetivos de los talleres (auto) biográficos fue rescatar el saber experiencial de los docentes jubilados. La intención fue reconstruir y atesorar los saberes profesionales a través de la reflexión, los comentarios, las discusiones, la (re)escritura, la lectura y la documentación de sus experiencias pedagógicas para la producción del saber pedagógico. Las narrativas escritas por ellos muestran tanto los saberes que van de boca en boca como los saberes más huidizos, más íntimos, los que muchas veces no son expresados o ni siquiera conocidos por uno mismo. Inscribir esas narrativas, publicarlas y documentarlas en nuestra sociedad nos permite tener acceso a la “caja negra” de la educación, en la cual encontramos sus experiencias reflexionadas, sus silencios, sus voces, sus memorias, sus aprendizajes significativos, sus logros y sus fracasos. La caja tiene una

enorme potencialidad para transformar prácticas establecidas y para lograr el desarrollo profesional de los que conforman el mundo escolar.

Las narrativas escritas en primera persona del singular representan sus memorias, lo que quedó guardado de sus trayectorias pedagógicas. Representan sus prácticas, sus saberes, sus incertidumbres, sus afonías y sus voces. La primera persona del singular (o del plural) les permite ser autores de sus propias historias, les permite estar dentro del propio texto, abriendo el juego a la implicación del docente autor en la trama narrativa. Es como dice Momigliano (*apud* PASSEGGI y ARAÚJO 2013), “la literatura del yo se distingue de cualquier otro uso del lenguaje humano, porque ella es construida a partir de la propia substancia del escritor” (p. 142). El lenguaje ocupa aquí un rol importante, ya que es mediador en la construcción de la historia del sujeto y su subjetividad y porque nos permite también tener acceso a su saber pedagógico.

Por lo tanto, me pregunto: ¿de qué hablaron los docentes jubilados en las más de cien horas a mi lado?, ¿qué publicaron?, ¿qué saberes construimos juntos?, ¿qué contribución fue dejada a las Ciencias de la Educación?, ¿qué cambios educativos fueron logrados a partir de la escritura y la lectura de sus experiencias pedagógicas?

Estas preguntas me recuerdan al primer día de taller, cuando una señora, al escuchar los objetivos de los encuentros, preguntó si la documentación pedagógica escrita por ellos podría causar “un giro de 360°” en la educación. “¿Cambiar por completo la educación de un país?”, quise preguntarle a la docente jubilada ¿O acaso ella se refería a una vuelta completa, un giro de 360° que retorna al mismo punto de partida, sin generar cambios, volviendo al punto cero?

Concluyo, desde mi experiencia con el grupo, que no cambiamos radicalmente ni por completo la educación de Argentina, que no fueron todos los docentes del país los que tuvieron acceso a la caja negra de los jubilados de Quilmes, que no son suficientes diez personas ni cien horas de discusiones pedagógicas ni una tesis de doctorado para cambiar la educación de un país. Pero sí creo que si pequeños colectivos de docentes se reunieran en talleres que les permitan tener voz y acceso a lo vivido y experienciado por los jubilados, pasando por todo el proceso reflexivo que la documentación narrativa implica o con algún

contacto con el saber experiencial de docentes jubilados, entonces tendríamos docentes más conscientes de sí mismos y de sus prácticas pedagógicas; tendríamos una educación más humanizada, más democrática, más experienciada que vivida, más sabia que inculta, más consciente que inconsciente y más cuidada que simplemente transmitida. Tendríamos currículas basadas en la voz y en la experiencia docente y dicente. Tendríamos la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela. Tendríamos imágenes e interpretaciones distintas del mundo escolar. Contribuiríamos con la redefinición de los términos de la pedagogía pública. Tendríamos mayor comunicación entre los personajes que componen el mundo escolar. Abriríamos espacios para los aprendizajes significativos en las clases, mezclando siempre el contenido con la vida, descartando el oficio docente de solo transmitir conocimientos. Por fin, validaríamos y legitimaríamos el saber construido entre las paredes escolares.

Así fue, quizás todavía en pequeñas proporciones y desde un rincón de la Municipalidad de Quilmes, que empezamos a realizar cambios educativos, a donar nuestras experiencias, a reflexionar sobre la educación. Hicimos y hacemos lo que podemos, lo que está a nuestro alcance. Sin embargo, descubrimos que de a poco estamos sumando manos y así podremos llegar más lejos. El saber pedagógico generado por los docentes jubilados investigados en esta tesis ya no se encuentra solamente en el rincón de la Municipalidad de Quilmes. Sus experiencias ya no son solamente suyas. Estamos haciendo una corriente de escritura que considero más fuerte que cualquier cambio legislativo. Como dicen Passeggi y Araújo (2013), “é diante de si mesmo como um outro que se compreende o desafio da escrita de si” (p. 154). Al comenzar la escritura de las narrativas, la hoja en blanco era como un espejo. Un espejo en el que nos permitimos vernos a nosotros mismos a partir de nuestra propia mirada, mezclada con la mirada del otro. Un acto que quizás parezca lo suficientemente reflexivo –en el sentido de ser realizado y recibido a la vez solamente por el sujeto que actúa– como para generar grandes cambios, o giros de 360° en la educación. Sin embargo, descubrimos que de lo que carece la educación latinoamericana es, simplemente, de un espejo.

Las narrativas escritas y publicadas por los docentes jubilados de Quilmes tienen un sentido pedagógico importante, ya que tratan temas comunes y rutinarios a la profesión

docente. Durante la realización de los talleres, redefinimos y discutimos sobre la vocación docente, la didáctica, el sentido de aprender significativamente, la relación de padres-alumnos-profesores-escuela en la década anterior y en la actual, la importancia de un trabajo interdisciplinar que dé apoyo a la profesión docente. Hablamos sobre el abuso de poder, la magia y la dificultad en el proceso de alfabetización de adultos, sobre la primera experiencia como docentes (tan presente en las narrativas pedagógicas), sobre el proceso de lectura y escritura. Hablamos sobre las diversas formas de ser docente, el rol y su importancia, sobre la confianza en el alumno, sobre la necesidad de tener un sistema educativo distinto, principalmente en lo que se refiere a la evaluación, la currícula y la apertura de espacios reflexivos entre los distintos actores que componen la escuela. Hablamos, muchas veces sin nombrarlos, de las grandes teorías educativas dejadas por Vygostky, Piaget, Freire, Dewey, Freinet y Rogers, y sobre la cantidad de veces que fueron aplicadas en sus clases de forma consciente e inconsciente. Marcamos la relación entre sueldo, tiempo y conciencia de la práctica docente y concluimos que la situación financiera de los docentes los obliga a tomar más horas de trabajo, lo que les quita tiempo de ociosidad productiva y resulta en la falta de espacios para una reflexión más profunda sobre su práctica docente. Concluimos también que el tiempo libre que ofrece el sistema para tomar conciencia sobre la práctica solo existe a partir de la jubilación, cuando ya no es posible poner en práctica los resultados de esas reflexiones. Todo ese movimiento nos pareció contradictorio y sin sentido, porque este tipo de reflexión debería formar parte de la práctica docente, debería existir dentro y fuera de la jubilación.

En los encuentros hablamos también sobre el poder de la palabra del docente y la responsabilidad que eso implica. Discutimos sobre el contenido y la relación profesor-alumno. Reflexionamos sobre los opresores y los oprimidos dentro del mundo escolar. La generosidad pedagógica estuvo muy presente en las narrativas escritas por los docentes jubilados. Reflexionamos sobre la descentralización del saber. Encontramos el contexto histórico escolar y reconstruimos la escuela a través de los textos narrados. Nos descubrimos seres falibles y limitados frente a situaciones tristes y difíciles dentro del aula. Cuestionamos los aprendizajes dejados por los institutos de formación docente. Encontramos formas de trascendernos en el otro, sea a través de nuestro legado, sea a través de las huellas dejadas en nuestros aprendientes, o sea a través de la escucha de la narrativa

del otro. Aprendimos a interpretar nuestras experiencias a través de una hoja en blanco. Y dimos un giro (tal vez de 180° o 270°) en nuestras experiencias educativas, ya que no conseguimos cambiar radicalmente la educación de toda Argentina y ya que tampoco volvimos al mismo punto de partida. Vimos cambios. Hay cambios. Hicimos cambios. Por fin, construimos un saber pedagógico que fue entregado a nuestra sociedad.

La tesis también arroja luces sobre la formación docente. Presentamos en los institutos de profesorado una manera interesante y fructífera de “formar” docentes. Creo que esta profesión no está preparada para recibir la variedad de historias de vida que se les presentan cada día. Es decir, si los docentes no tienen tiempo para reflexionar sobre la propia historia, si no tienen tiempo para autoconocerse o repensar su propia práctica, ¿cómo podrían ser capaces de cuidar las historias de otros?, ¿cómo los preparan los institutos de formación docente para recibir la historia de un alumno?

Lo que intentamos mostrar a los formadores, facilitadores o capacitadores, fue la importancia de la reflexión dentro de nuestra práctica, para poder resignificar las experiencias, reflexionar la propia escuela, sentir a los alumnos, la clase, los contenidos y, a través de la escritura, dialogar, compartir, repensar, autoconocerse y transformarse en docentes conscientes y sabios.

Llevando las narrativas pedagógicas de los docentes jubilados de Quilmes a los institutos de formación docente, les mostramos la importancia de la documentación narrativa, la importancia del intercambio de experiencias y del vínculo intergeneracional. Al escuchar las experiencias de los jubilados, los más jóvenes fueron estimulados a contar y a escribir sus propias historias. La lectura de las narrativas les permitió reflexionar sobre su nueva profesión, sus nuevas miradas hacia la educación, sus nuevos riesgos, sus próximos desafíos. Les permitió ver la didáctica a partir de un nuevo ángulo. Es decir, se dieron cuenta de que vida, vínculo y contenido deben ser tres “herramientas” a poner en práctica en el aula. Comprendieron que se aprende significativamente cuando hay empatía, vida y sentido entre las cuatro paredes del aula. Tomaron conciencia de la importancia de repensar siempre su práctica. Con las narrativas pedagógicas de los docentes jubilados aprendieron a repensar las situaciones rutinarias de las clases y los desafíos docentes que pronto

enfrentarán. Y al final de cada encuentro entre jubilados y aprendices en formación, vimos brillo en los ojos, abrazos apretados, admiración y mucho agradecimiento.

Los intercambios de experiencias docentes a través de la documentación narrativa entre docentes jubilados y docentes en formación hicieron posible una formación más humana, más práctica, más horizontal, más significativa, menos abstracta y menos teórica. Los docentes, desde ambos lugares, aprendieron a responder las siguientes preguntas: “¿cómo relacionarse con lo vivido y qué hacer con ello para que el saber de la experiencia pueda fructificar?, ¿cómo aprender de lo que nos pasa?” (CONTRERAS Y FERRER, 2011, p. 27). Es decir, los docentes facilitadores de la enseñanza en los institutos, al abrir espacios para los docentes jubilados, demostraron la importancia de una didáctica vinculada a la experiencia, conectada a la búsqueda de un saber que se lleva puesto, un saber real y puro.

“¿No será posible generar, desde los espacios de formación profesional, encuentros entre docentes donde se ponga a disposición e intercambie aquello que sale o salió bien?”, (ALLIAUD, 2011, p. 64). Así lo hicimos, Alliaud. Generamos espacios para que dentro de la formación docente se discuta, se comente, se intercambie, se experimente y se reflexione sobre las experiencias de docentes experimentados, intercambiando no solamente lo que les salió bien sino también lo que les salió mal. En los institutos de formación docente, los jubilados presentaron a los docentes en formación el resultado de la reconstrucción de su yo. Ese yo fue compartido entre muchos otros “yos” en formación. Vínculos fueron creados, historias fueron entrelazadas, aprendizajes fueron construidos y nuevos docentes fueron “formados”. ¿Acaso no es de este saber experiencial que carece nuestra formación docente?, “¿acaso no se parece a eso enseñar?” (ALLIAUD, 2011, p. 65).

Por todo lo antedicho, termino esta tesis con las palabras de Oscar Wilde (2000): “todo arte es, a la vez, superficie y símbolo. Los que buscan bajo la superficie, lo hacen a su propio riesgo. Los que intentan descifrar el símbolo, lo hacen también a su propio riesgo. Es al espectador, y no la vida, a quien refleja realmente el arte” (2000, p. 17). Como espectadora, lectora y oyente de las narrativas pedagógicas de los docentes jubilados de Quilmes, confirmo que soy yo quien se refleja en el arte de ellos. No es el arte en sí mismo, es el poder que el arte tiene sobre mí. Es mi experiencia con el arte. Es lo que el arte me hace experimentar. Es sobre lo que vi y lo que veo. Es mi observación de la gente que

aprecia el arte de la documentación narrativa pedagógica de los docentes jubilados. Es también mi observación del artista con su propia obra de arte y de la relación que construyen ambos. La tesis hace referencia a mi forma de ver cómo el arte se relaciona con la gerontología y la pedagogía. La validación de la investigación es mi propia experiencia frente al arte de los docentes experimentados. Es a mi reconstrucción a lo que hago referencia en esta tesis. Es sobre ella y a través de ella que escribí los cuatro años de esta investigación. ¿Acaso no se parece a eso aprender?

MIS CAMINOS - BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A. Los maestros y sus obras. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 23, n. 61., p. 81-92, sep./dic. 2011.

ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. Campinas: Verus, 2004.

ALVES, R. Sobre as memórias. **Correio Popular**, Campinas, 2005.

ALVES, R. **Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

AMATUZZI, M.M. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papyrus, 1989.

ANDERSON, G. El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos. En: SVERDLICK, I. (Comp.). **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007, pp.1-21.

ANDERSON, G.; HERR, K.; NIHLEN, A.S. **Studying your own school. An Educator's guide to Practitioner Action Research**. California: Corwin Press, 2007.

ARMSTRONG, T. **Odisseia do Desenvolvimento Humano- navegando pelos 12 estágios da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARROS, D. A memória. **Comciência**. Campinas: Reportagens, 2005. Disponible en: <<http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/15.shtml>>. Acceso en: 04 sept. 2013.

BARROS, R.D.; CASTRO, A. Terceira Idade: o discurso dos experts e a produção do "novo velho". Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento, Porto Alegre, v. 4, ISSN 0034-7167, pp. 113-124, Rev. bras. enferm. v.64, n.4 Brasília Jul/Ago, 2011. 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTES, P.B., BALTES, M.M. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. En: _____ (Org.). **Successful aging: perspectives from the behavioral sciences**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 1-34.

BEAUVOIR, S. **La vejez**. Buenos Aires: Sudamericana, 1970.

BENJAMIN, W. El narrador. En: _____ **Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos**. Traducción de Roberto Blatt. Madrid: Taurus, 1998, p.29.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOTH, T.; CARLOS, S. Jubilamento: um interdito de uma vida de trabalho e suas repercussões na velhice. **RBCEH Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 30-42, jun/jul. 2005.

BOURDIEU, P. **Razones prácticas: sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama, 1999.

CABEZA, M. **Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio**. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio de Universidad de Deusto, 2000. Documentos de Estudios de Ocio número16.

CAVALCANTE, F.S. Jr. À Sabedoria do Vivido. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 2006.

CAMPBELL, J. **Reflexões sobre a arte de viver**. São Paulo: Gaia, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAPOUTHIER, G. Registros evolutivos. **Viver Mente y Cérebro**, São Paulo, n. 2, p. 8-13, Edição especial. 2005.

CONTRERAS, J.D.; FERRER, N.P.L. **Investigar la experiencia educativa**. Barcelona: Morata, 2010.

CORTELLETTI, I.A.; CASARA, M.B.; TONI, I.A.M. **Aprender depois dos 50**. Caxias do Sul: Educs, 2007.

DAVINI, M.C. **La formación docente en cuestión: política y pedagógica**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto.** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.

DEWEY, J. **Vida e educação.** Traducción de A.S. Teixeira, 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, J. **Democracia y educación.** Madrid: Morata, 1995.

ERIKSON, E.H.; ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 2010. p. 31-57.

FERREIRA, J.; AMARAL, A. Memória eletrônica e desterritorialização. **Política y Sociedade**, Florianópolis, v. 4, p. 137-166, abr. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H.G. **Hermenéutica como filosofia prática: en la razón en la época de la ciencia.** Barcelona: Alfa, 1981.

GALEANO, E. **Días y noches de amor y guerra.** Barcelona: Biblioteca Era, 1983.

GALEANO, E. **Las palabras andantes.** México: Siglo Veintiuno Editores, 1993.

GOLDBERG, E. **La paradoja de la sabiduría: cómo la mente puede mejorar con la edad.** Barcelona: Crítica, 2007.

GONDIM, D.G. **O sabor da sabedoria na terceira da idade: percorrendo as histórias de vida de idosos aprendentes no Ateliê da Sabedoria.** Fortaleza, 2008. Tese de Maestría en Psicología, Universidade de Fortaleza.

HESSE, H. **O jogo das contas de vidro.** São Paulo: Brasiliense, 1970. (original publicado em 1943)

IGLESIAS, L. F. **Diario de Ruta.** Buenos Aires: Ed. Pedagógicas, 1963.

- IZQUIERDO, I. **A arte de esquecer**. São Paulo: Vieira & Lent, 2004.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Traducción de J. CLAUDINO; J. FERREIRA. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M.C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LARROSA, J. Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: LARROSA, J. (Ed.). **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La piqueta, 1995, pp. pp.257-361.
- LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, ene/abr. 2002.
- LIMA, A.M.M; SILVA, H.S; GALHARDONI, R. **Envelhecimento bem-sucedido: trajetórias de um constructo e novas fronteiras**. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação-On-line* versión. ISSN 1807-5762. vol.12 no.27 Botucatu Oct./Dic. 2008 . Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400010> . Acceso en: Feb. 2012.
- LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O Método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- NULAND, S.B. **A arte de envelhecer**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- OLINDA, E.M.B.; CAVALCANTE, F.S. Jr. (Org.). **Artes do Existir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- PASSEGGI, M.; ARAUJO, M.; Processo de biografização em contexto institucional. In: SOUZA, E. C. ; PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013, p. 139-156.
- PASSEGGI, M.C.; SILVA, V. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PASSEGGI, M.C. Narrativas Autobiográficas: solidaridad y ética en educación. **Rhizome freirean**, n. 11, 2011. Disponible en: <<http://www.rizoma->

freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>. Acesso en: Sep, 2013.

PASSEGGI, M.C.; VICENTINI, P.; SOUZA, E. **Pesquisa (auto) biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago, 2006.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entreo hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.97-118.

REDLER, P. **Abuelidad**: más allá de la paternidad. Buenos Aires: Legasa, 1986.

RIBEIRO, R. Memória e contemporaneidade: as tecnologias da informação como construção histórica. **Comciência**. Campinas: Reportagens, 2001. Disponible en: <<http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/13.shtml>>. Acesso en: Ago, 2013.

RICOEUR, P. **Tiempo y narración**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1995.

RICOEUR, P. **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

ROWE, J.W.; KAHN, R.L. **Successful Aging**. New York: Dell Publishing, 1998.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Inter Livro de Minas Gerais, 1973.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SARLO, B. **Tiempo Pasado**: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

SCHMUCLER, H. **¿Para qué recordar?** En: Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro: los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2007. P. 25-34.

SOUZA, E.C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na construção da vida na/da escola. In: SOUZA, E. C. ; PASSEGGI, M. C.;

VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013, p. 41-57.

SUÁREZ, D. El saber de la experiencia: maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continúa. En: POLO, P.; VERGER, A. (Comps.). **Globalización y desigualdades educativas**. Palma de Mallorca: Escola de Formació en Mitjans Didàctics, 2007. P. 184-198.

SUÁREZ, D. Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 23, n. 61, p. 11-22, sep/dic. 2011.

VON FRANZ, M.; BOA, F. **O caminho dos sonhos**. São Paulo: Cultrix, 1988.

WILDE, O. **O Retrato de Dorian Gray**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.