

Pedagogías en territorio. Cartografías narradas de los “oficios del borde”, una investigación en red.

*Territorial Pedagogies. Narrated Cartographies of the
“Trades of the Edge”, Networked Research*

*Pedagogias no território. Cartografias narradas dos “ofícios da borda”,
um apesquisa em rede*

Valeria Metzdorff¹
Marina Viceconte²

Resumen

Se presentan avances de una línea de investigación en red que nuclea a un grupo investigadoras procedentes de distintos ámbitos institucionales quienes coinciden en la perspectiva narrativa y autobiográfica de producción de conocimiento y en el interés por caracterizar, comprender, especificar y proyectar las posibles definiciones y articulaciones en territorio de lo que han denominado “los oficios del borde” en educación. Para abordar la investigación han puesto en marcha un dispositivo de documentación narrativa en el marco del programa de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras

¹valeria.metzdorff@usal.edu.ar Instituto de Investigación en Psicología. Universidad del Salvador
<https://orcid.org/0000-0002-2824-2349>

²mcviceconte@yahoo.com.ar Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires
<https://orcid.org/0009-0007-1115-5445>

de la UBA. En este artículo se desarrolla un segmento del proceso de escritura, lectura, comentario y conversación, centrado en el intercambio entre dos investigadoras. Luego se comparten algunas líneas de interpretación emergentes de ese trabajo con el propósito de explorar los alcances y posibilidades de los dispositivos de documentación narrativa implementados en red y de abrir un territorio de producción de saber pedagógico en torno de una variedad de prácticas pedagógicas que se despliegan en el borde de las aulas, como marco de los procesos escolares específicos del enseñar y aprender.

Palabras clave: *Oficios en educación, documentación narrativa, investigación y experiencia pedagógica, cartografías, identidad*

Abstract

We present advances in a networked line of research that brings together a group of researchers from different institutional settings who coincide in the narrative and autobiographical perspective of knowledge production and in the interest in characterising, understanding, specifying and projecting possible definitions and articulations in the territory of what they have called 'the trades of the edge' in education. In order to approach the research, they have set up a narrative documentation device within the framework of the programme of the Teacher Training and Pedagogical Narratives Network of the Faculty of Philosophy and Literature of the University of Buenos Aires (UBA). This article develops a segment of the process of writing, reading, commentary and conversation, centred on the exchange between two researchers. It then shares some lines of interpretation emerging from this work with the aim of exploring the scope and possibilities of the narrative documentation devices implemented in the network and of opening up a territory for the production of pedagogical knowledge about a variety of pedagogical practices that unfold on the edge of the classroom, as a framework for the specific school processes of teaching and learning.

Keywords: *Offices in education, narrative documentation, research and pedagogical experience, identity*

Resumo:

Apresentamos os avanços em uma linha de pesquisa em rede que reúne um grupo de pesquisadores de diferentes ambientes institucionais que coincidem na perspectiva narrativa e autobiográfica da produção de conhecimento e no interesse em caracterizar, compreender, especificar e projetar as possíveis definições e articulações no território do que eles chamaram de "os ofícios da borda" na educação (artesanato educacional). Para abordar a pesquisa, eles criaram um dispositivo de documentação narrativa no âmbito do programa da Rede de Formação de Professores e Narrativas Pedagógicas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA). Este artigo desenvolve

um segmento do processo de escrita, leitura, comentário e conversa, centrado no intercâmbio entre dois pesquisadores. Em seguida, compartilha algumas linhas de interpretação que emergem desse trabalho, com o objetivo de explorar o escopo e as possibilidades dos dispositivos de documentação narrativa implementados na rede e de abrir um território para a produção de conhecimento pedagógico sobre uma variedade de práticas pedagógicas que se desenvolvem na borda da sala de aula, como uma estrutura para os processos escolares específicos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: *Artesanato educacional, documentação narrativa, pesquisa e experiência pedagógica, cartografias, identidade*

Planteamiento del problema o tema objeto de estudio. El borde como productor de sentido y los “oficios del borde” como articulación

Las autoras de este artículo, integramos una red de cuatro investigadoras que integran diferentes proyectos de investigación con diversa procedencia institucional, un proyecto UBACYT alojado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)³, un proyecto SIGEVA-USAL del instituto de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (Universidad del Salvador)⁴, un proyecto de tesis doctoral de la Universidad de Barcelona y un proyecto de tesis de maestría de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Desde las problemáticas que cada proyecto aborda, nuestra red se ha conformado a partir de confluir en la perspectiva narrativa y autobiográfica de investigación y en el interés por la producción del saber de oficio que tiene lugar en un ámbito del sistema escolar muy heterogéneo habitado por docentes que no se desempeñan en las aulas y que no tienen a su cargo las tareas vinculadas con la enseñanza de contenidos curriculares.

Sus prácticas son pedagógicas porque se despliegan en instituciones educativas colaborando con el proyecto escolar y se presentan como apoyo

³Programación UBACyT 2023-2025 “Oficio de enseñar, narrativa de experiencia y saber pedagógico...” director Daniel H. Suárez. Co directora Andrea Alliaud.

⁴ Programación SIGEVA-USAL 2025- 2026 “Abordaje narrativo de las prácticas socioeducativas de los actores institucionales de la orientación escolar”. Aportes al diálogo entre psicoanálisis y pedagogía. Directora Andrea Bertrán. Co director Daniel Suárez

para el conjunto de prácticas docentes, de área y transversales dedicadas a la enseñanza. Pero, en tanto prácticas de apoyo, no se concretan en lo que entendemos como acto pedagógico, ese espacio relacional entre docente, alumno y contenido (Souto, 1993; Camilloni, et al 2007) en donde se despliega la enseñanza como actividad social compleja intencional y regulada determinada tanto por las características de los sujetos como por el tipo de conocimiento a transmitir. Las prácticas de estos docentes (y los llamamos docentes porque revistan como tales en el sistema) no incluyen, por ejemplo, evaluar aprendizajes para la acreditación de determinados saberes en el estudiante al concluir un ciclo en tanto no están directamente a cargo de su transmisión. A su vez, si bien puede decirse que “apoyan” los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus variados posicionamientos institucionales muestran diversas modalidades de ejercer ese apoyo, tan diferentes que sería necesario definir cada una según su cargo y contexto institucional singular. Por ejemplo, los tutores o preceptores, así como los auxiliares docentes, tienen tareas generales y otras muy específicas que son diferentes a las de los equipos interdisciplinarios de orientación escolar, en algunos casos externos y regionales o distritales y en otros casos internos, institucionales.

Cabe mencionar aquí, en relación con la conformación de este trabajo en red desde proyectos de investigación con puntos de encuentro, que además de coincidir en la perspectiva narrativa, nos reúne el interés por ese conjunto de trabajos pedagógicos que hemos denominado “oficios del borde”. Este interés tiene su raíz en nuestra trayectoria profesional docente. Las cuatro hemos estado en aulas frente a alumnos como profesoras de nivel primario, medio o superior. Y también, las cuatro hemos estado fuera del aula en otros variados roles a los que les fuimos dando forma a partir del hacer cotidiano más allá de las definiciones formales de cada cargo.

La conjunción de perfiles tan diversos en el universo de esta investigación parte del carácter abierto de sus quehaceres, poco protocolizados formalmente, al punto que pueden hallarse diferencias significativas entre el modo de desplegar el oficio desde los mismos perfiles en diferentes marcos institucionales. Y a su vez, esta conjunción de lo diverso tiene una intención epistemo-política que es la de poner en valor los saberes situados,

artesanales y singulares en diálogo con la trayectoria de formación disímil que cada uno porta. Tales saberes que se construyen en el espacio de la incertidumbre, el no saber y la respuesta a lo inesperado trazan nuevas cartografías que disuelven las diferencias de cargo, perfil profesional y encuadres normativos.

Estos saberes por su naturaleza episódica requieren ser narrados para brindarnos nuevos modos de mirar estos oficios insertos en la vida de la escuela y en intersección con las experiencias de enseñantes y estudiantes. La narración, como veremos, configura la experiencia y la identidad tanto de quien la produce como de quienes la reciben generando la posibilidad de construir nuevos sentidos para comprender el mundo escolar, sin pretensión de generalidad ni exhaustividad que cierren la interpretación, sino por el contrario, como conversación que invita a seguir narrando y conversando.

A través de ese proceso de narrar, escribir, leer y conversar en torno de nuestras experiencias profesionales hemos arribado en un intento de construcción de horizontes de sentido, el término de “borde” en referencia al aula como espacio privilegiado para la enseñanza que tiene un límite difuso sostenido por prácticas de apoyo tan variadas como las instituciones, personas, cargos e historias se puedan encontrar.

En este ámbito se desempeñan docentes que acreditan un recorrido transitado en el territorio escolar, el dominio de aspectos específicos de su sistema administrativo-legal y, a veces, también, cierto recorrido en el sistema de salud y/o en el ámbito de la justicia. Tienen formación profesional en docencia y/o en disciplinas humanas, sociales y del campo de la salud. Su cargo y formación varía sensiblemente, pero en todos los casos podemos agruparlos en lo que Dubet (2004) denomina profesiones del trabajo sobre otros o en lo que Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017, 2018, 2019) definen como oficios del lazo. No obstante, a diferencia de maestros/as y profesores/as, estos docentes, si bien integran los planteles institucionales o jurisdiccionales, no ejercen de manera específica la enseñanza en el marco del currículum prescripto. Tienen injerencia en las escuelas infantiles o del nivel inicial, en las primarias y en las secundarias. También, en el nivel superior. A veces tienen oficina compartida o exclusiva en la escuela y a

veces, según el órgano que los nuclea, son itinerantes y transitan el distrito, la región o la localidad.

Volviendo a los ejemplos, nos referimos, tanto a los docentes tutores que acompañan a los grupos del nivel secundario o primario (en algunas escuelas), como a los preceptores, auxiliares, asesores pedagógicos, psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales que integran los departamentos de orientación de escuelas o distritos/regiones escolares. Sus perfiles reúnen tareas específicas con propósitos explícitos en leyes y en normativas del sistema educativo local. Y sus tareas, salvando diferencias, pueden resumirse de manera difusa en torno del propósito de acompañar a alumnos, docentes y/o equipos de conducción de acuerdo con principios de la justicia curricular (Connell, 2009), es decir, generar las condiciones que en cada situación singular se requieran para promover el logro de aprendizajes que permitan seguir aprendiendo, ejercer la ciudadanía y acceder a los bienes culturales de la sociedad en vistas a integrarla, adaptarse y transformarla.

Para reunir a una población tan diversa en trayectorias y formación, nos detuvimos en el *thopos* (lugar físico y simbólico) de su labor, por fuera del aula. Los y las reconocimos por sus movimientos de llegar a la escuela, reunirse con el equipo directivo o pasar por las aulas a saludar y anotar a los ausentes, esperar a unos padres en una sala, comunicarse con otros actores pertenecientes a otros sistemas (salud, justicia), mirar a los alumnos en el recreo o asomarse por la puerta o por la ventana de un aula para hablar brevemente con un docente o con un estudiante y volver a sumergirse “detrás” de escena. Sus movimientos ponen en evidencia esa trama institucional que sostiene a los procesos de enseñar y aprender, una zona intermedia entre el aula y el afuera que fortalece el trabajo de los enseñantes.

¿De qué manera construyen el oficio los docentes del borde? Cada escenario institucional, cada situación concreta plantea múltiples desafíos ante los cuales se posicionan de manera episódica y contextual, en una trama de múltiples determinaciones. A su vez, por la variedad de incumbencias, contextos y situaciones, estas experiencias van moldeando diferentes modos

de producir y sostener bordes y de tomar posición en ellos lo que da lugar a múltiples definiciones del rol y diversas configuraciones de la identidad profesional.

La naturaleza singular de estos procesos nos lleva a recurrir al abordaje narrativo y autobiográfico tomando como idea inspiradora la distinción que desarrolla De Certeau (2003) entre, por un lado, el mapa como totalidad dada, expresión del conocimiento moderno desvinculado de los recorridos que hicieron posible su trazado; y, por el otro, el relato de recorridos, usos y operaciones en el espacio (topologías) en tanto producción de escenarios y fundación de bordes o fronteras con el fin de atravesarlas.

Problema teórico y práctico de la frontera: ¿a quién pertenece? El río, el muro o el árbol hace frontera... Tiene un papel mediador. Además, la narración lo hace hablar: "Alto", dice el bosque de donde viene el lobo. "Stop!", dice el río al mostrar su cocodrilo. Pero este actor, por el hecho de ser la palabra el límite, crea la comunicación al mismo tiempo que la separación; más aún, sólo pone borde al decir lo que lo atraviesa, llegado del otro. Articula. También, es paso. (p.139)

Así entendida, la frontera como mediación, tiene un rol activo en el relato, produce significado en tanto articula ambos bordes. Desde la propuesta de tácticas narrativas que inventan lo cotidiano, De Certeau plantea que el espacio es producido por el lenguaje y que las fronteras existen porque hay narración en torno de ellas, hay separación/comunicación (articulación).

En ese sentido, esta investigación designa un borde, un lugar narrado por ciertos actores del sistema educativo que se ocupan de sostener el acto pedagógico desde “afuera”, buscando garantizar las condiciones para enseñar y aprender en un territorio producido narrativamente en torno de múltiples experiencias junto a otros.

Antecedentes y fundamentación teórica

Acerca de las posibilidades de la noción de borde

Referirnos a ese universo heterogéneo como “los oficios del borde” nos brindó la posibilidad de centrarnos en lo que tienen en común más allá de

sus diferencias de formación, recorridos profesionales y modos de organizar la tarea.

Los y las docentes que se desempeñan en los oficios del borde no ejercen una “autoridad discente” en el marco de un área curricular, ni ejercen un decir propio del acto pedagógico. No acreditan los aprendizajes de los alumnos y las alumnas y no definen su promoción o permanencia. Aunque sí están vinculados y vinculadas de modo específico con la construcción y el sostentimiento de la autoridad pedagógica de la escuela (Campello y Greco, 2024), una autoridad que la distingue de otros ámbitos, como el jurídico y el médico, ante los cuales la escuela requiere fortalecer sus propias definiciones y estrategias desde el horizonte de sentido dado por los fines de la escuela.

Los tutores, preceptores, auxiliares, orientadores escolares provenientes de la psicología, psicopedagogía y del trabajo social así como los docentes de programas socioeducativos, se orientan a garantizar las condiciones para educar al borde de los límites simbólicos del aula y de la escuela procurando sostener un “adentro” para todos y todas las niñas, niños y jóvenes; y al borde de los saberes profesionales de cada uno, en los umbrales a los que se refieren Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2018) y produciendo nuevas cartografías (Greco, 2022). Los conceptos “saberes de los *umbrales*” y “*cartografías*” (Greco, 2022, Guattari y Rolnik, 2013) que se refieren a espacios originales de integración de distintas miradas en situación nos permiten identificar el lugar del “no saber” frente a los desafíos de vida en la escuela, en donde más allá de los saberes disciplinares que sirven como punto de partida, se despliega el saber de oficio que se construye con otros en el hacer cotidiano dando lugar a saberes nuevos, siempre situados y singulares que pueden dar lugar a conocimientos generalizables.

Integraremos en este abordaje los aportes de Nicastro y Andreozzi (2003) sobre el asesoramiento pedagógico, especialmente en lo referido al establecimiento de un encuadre de trabajo con los actores institucionales y al criterio orientador de la práctica que las autoras denominan *revisitar la mirada de escuela*. A su vez incorporamos la referencia de Filidoro (2018), específicamente su definición del trabajo de psicopedagogo como la tarea de

hacer un alumno y sus aportes referidos al rol de psicopedagogo en la escuela desde las Ciencias de la Educación (Lanza y Mantengazza, 2018). También, indagamos en los aportes de Nora Niedzwiecki (2010, 2018) quien investiga el trabajo de preceptores y tutores llamando la atención sobre las condiciones de *invisibilidad* de la tarea y su contrapartida, el *estar ahí, a corta distancia*, como clave del acompañamiento a los jóvenes.

Las intervenciones de quienes ejercen los oficios del borde tienen como objeto la problematización de situaciones relacionadas con la organización escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje, la convivencia y la formación de los estudiantes en su constitución subjetiva y en la posibilidad de plantearse proyectos vitales, aún en el marco de incertidumbre, clasificación y exclusión que les ofrece el discurso social hegemónico.

Tal como sostiene Beatriz Greco (2022) problematizar es un trabajo que implica detectar y elaborar demandas para descontextualizarlas. Analizarlas, desnaturalizando los aspectos organizativos o estructurales en los que toman su forma aparente, como “lo que emerge”. Y al mismo tiempo, recontextualizarlas en un trabajo reflexivo, crítico y colectivo, junto a otros interesados en el problema y en su abordaje, pares, docentes, directivos, padres y estudiantes.

Acerca de la noción de Oficio

De acuerdo con los fundamentos del proyecto UBACyT en el que desarrollamos esta línea los “saberes del oficio” (Alliaud, 2017) se aprenden en la práctica. Otros autores los llaman “saberes experienciales” (Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010) o “conocimiento en la acción” (Schön, 1992), entre otras denominaciones que coinciden en caracterizarlos como un repertorio complejo de procedimientos y habilidades generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se ponen en juego en la práctica. Los significados que se atribuyen a las acciones configuran la experiencia y las identidades profesionales que se construyen desde los procesos de formación y se extienden al desarrollo profesional (Vezub, 2011).

La mutua determinación entre el desarrollo del oficio y la construcción de la identidad profesional, resultan de especial interés en los oficios del borde,

menos formalizados que los perfiles docentes específicamente vinculados con la enseñanza. Y más permeables a los requerimientos múltiples de los cambiantes contextos institucionales, menos definidos, más relationales. Es decir, más determinados por la relación que establecen con otros dentro y fuera de la escuela y por los propósitos variados que en una u otra circunstancia orientan su hacer.

Es por ello que la vía narrativa resulta una estrategia privilegiada para acceder a lo situacional y a lo contingente, a la importancia del detalle y de la construcción constante de “mapas de situación” que requiere el ejercicio de estos oficios, a la vez que tales prácticas permiten configurar las autodefiniciones de los protagonistas y construir problematizaciones más generales que aportan al saber pedagógico en torno del oficio.

Acerca de la narración, la identidad narrativa y la identidad profesional

De acuerdo con la hermenéutica de Ricoeur (2001), la narración juega un papel crucial en la construcción del mundo y de la propia identidad. La narración para este autor no describe eventos preexistentes, sino que por mediación del lenguaje siempre los configura recurriendo a la metáfora. Esta configuración siempre ficcional, aunque veraz, a su vez, produce una nueva comprensión del mundo y de nosotros mismos. La identidad, tanto individual como colectiva, se construye a través de narraciones, en constante diálogo con la tradición y la experiencia. La veracidad se basa en la propuesta del autor que comparte el lenguaje del lector y marcos culturales generales que configuran horizontes de sentido. Pero el significado se realiza en cada recepción, en el encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector.

En este sentido, el significado de una narración puede ser reinterpretado y expandido por diferentes lectores o en diferentes contextos. El lector aporta su propia experiencia y comprensión a la narración, lo que puede llevar a nuevas interpretaciones y a una ampliación del horizonte de sentido.

A partir del concepto de “innovación semántica” propio de la metáfora, Ricoeur profundiza en la narración como ficción en la medida que siempre emerge de la configuración que aporta el autor y siempre es mediada por el lenguaje. En consecuencia, todo relato es metafórico y la correspondencia

con una realidad “objetiva” o “externa” pierde importancia en relación con la producción de sentido que propone el texto, el cual, sí es una realidad objetiva.

Cómo explica Suárez (2004) partir de esta perspectiva, la investigación narrativa plantea dispositivos en los que los protagonistas tienen oportunidad de participar de una conversación hermenéutica. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez et al 2021) trabaja en este sentido. Intercambiar lecturas y escrituras en un proceso de continua apertura de la interpretación permite la ampliación de los horizontes de sentido, es decir, comprensiones más integradas o profundas de la escuela y de la propia identidad, en continua construcción, en el seno de una comunidad de narradores (Connelly y Clandinin, 1995) que indagan sus propias experiencias y al mismo tiempo alojan procesos de afiliación profesional (Bullogh, 2000).

Aquí es donde el concepto de identidad narrativa de Ricoeur se vincula con el concepto de identidad profesional tan presente en la bibliografía pedagógica.

No es posible pensar la identidad profesional docente como algo que se completa en algún punto de la carrera y se cierra. Cuando los docentes narran sus experiencias construyen su identidad profesional del mismo modo en que configuran la trama del relato del que emerge el protagonista o el testigo, la voz del texto que expresa yo he vivido o yo he visto y oído.

En este sentido, la identidad que emerge del relato de una experiencia pedagógica, aquella que da cuenta del devenir de un docente en el mundo de su ocupación, construye identidad profesional. El narrador se configura como profesional que narra su experiencia. Por eso, si de manera deliberada los docentes integran dispositivos de escritura, lectura y conversación en torno de sus experiencias pedagógicas, potencian las oportunidades para repensarse a sí mismos, recrear sus propias prácticas y alimentar la imaginación pedagógica (Suárez, 2022).

Diseño y metodología

El principal antecedente metodológico de esta investigación está en la experiencia de larga trayectoria del programa de la Red de formación docente y narrativas pedagógicas, especialmente en los proyectos UBACyT “Sujetos prácticas y discursos en la conformación del campo pedagógico” (2018-2022) y “Oficio de enseñar, narrativas de experiencia y saber pedagógico. Dispositivos prácticas y discursos en la formación docente (2023-2025) en el que alojamos nuestra línea, unos pasos más allá de la centralidad en la enseñanza sólo con el fin de fortalecerla desde la pregunta por una multiplicidad de prácticas que la sostienen desde los bordes.

Siguiendo este camino, reconociéndonos por el denominador común de trabajar en los bordes de las aulas decidimos problematizarlos como si quisiéramos trazar un perfil que los integrara a todos. En esa búsqueda, la vía narrativa habilitó la mirada para dar cuenta de ellos de un modo positivo a diferencia del modo en que veníamos definiéndolos en relación con lo que no son, por no estar directamente vinculados a la transmisión de contenidos escolares.

Para ello implementamos el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, et al 2021) que consiste en disponer instancias de escritura, lectura mutua, comentario y conversación en torno de los relatos del grupo, formular de tematizaciones y líneas de interpretación, conversar en torno de ellas y poner en común lecturas y saberes para configurarlas y volver a la escritura, lectura y comentario en un proceso espiralado orientado a la edición pedagógica y la posterior publicación. La puesta en marcha supuso la realización de encuentros mensuales para el intercambio de nuestros relatos de experiencia y comentarios mutuos. La conversación generó el medio para que las experiencias en territorio y las experiencias de lectura se transformaran mutuamente y para que volviéramos a revisar nuestros textos cada vez mejor acompañados por las otras voces del equipo.

Con esta línea de trabajo fuimos compilando una serie de relatos que fugan en diversas direcciones, en torno de variadas experiencias escolares, configurando una región difusa pero reconocible en la que se despliegan los

testigos y protagonistas que toman la voz de los distintos textos. Desde allí nos propusimos construir narrativamente un territorio y unas subjetividades que lo conforman y se configuran habitándolo.

Las experiencias pedagógicas nos permitieron realizar un trabajo de conversaciones que derivaron en escrituras (auto)biográficas, las cuales resultaron funcionar como tramas afectantes para las identidades desplegadas en los escenarios educativos. Es decir, narrar con otros/as fue transformando tanto a cada narradora como a sus lectoras simultáneamente, generando así nuevas miradas sobre sus prácticas pedagógicas, sobre las dinámicas escolares y las gramáticas institucionales, con el fin de construir nuevas disposiciones para habitarlas.

Dicha estrategia metodológica nos permitió abordar el modo en que se construyen los oficios y las identidades profesionales del borde del aula en tanto identidades narrativas y a la vez, cómo las mismas generan nuevas disposiciones para habitar las escuelas.

A continuación, se disponen dos relatos, las reflexiones en torno de su escritura y una conversación final como presentación de un momento del proceso de producción en el dispositivo de documentación narrativa.

Discusión

La experiencia compartida en el siguiente relato es narrada por una de las autoras quien la transitó a través de su rol actual como directora de escuela primaria. En el desarrollo de los acontecimientos evoca sucesivas intervenciones de auxiliares, profesionales del equipo de orientación y profesionales externos que se perfilan en la historia por lo que hacen más que por una función específica predefinida. La narración aborda una situación que irrumpió en la vida escolar y que interpela a rediseñar estrategias de intervención “desde el borde”, a cargo de quienes acompañan las trayectorias educativas de los estudiantes y, a la vez van prefigurando sus propias identidades profesionales ampliando la red territorial de intervención educativa, construyendo diferentes cartografías en las cuales se difuminan los límites entre el adentro- afuera de la escuela y entre el contenido curricular y la formación humana-vincular-comunitaria.

Cada historia de vida escolar abre las posibilidades de transformación de las prácticas educativas a partir del trabajo en territorio y de las necesidades singulares de cada trayectoria, como ejemplo de la mínima expresión de la utopía de emancipación social y la máxima potencia del amor a la otredad. Intervenciones que permiten transformar la didáctica y los funcionamientos instituidos, al servicio de quienes nos interpelan como educadores porque no “encajan en la cultura escolar tradicional o caen del sistema”; biografías que irrumpen para re pensar y co-construir. A la vez que denotan la imperiosa necesidad de sistematizar y profesionalizar los abordajes multidisciplinarios que requieren las subjetividades en formación durante las trayectorias escolares, especialmente aquellas con padecimientos subjetivos y/o vulneraciones de derechos. Se interviene así en la lucha por la justicia educativa para que la escuela sea el lugar donde se desnaturaliza la reproducción social, donde el origen no determina el destino y donde cada niño/a o joven que transite por el mundo escolar lo habite como un territorio capaz de promover alternativas esperanzadoras para el bienestar y crecimiento personal y a la vez social

Relato 1

Ellos llegaron juntos a la escuela. Se apoyaron en el marco de la puerta de Dirección con ese cansancio de los cuerpos que le ganan a la vida día a día, literalmente, un día por vez. Había llegado la familia A. La madre, una mujer corpulenta, vocera de la presentación, tomó asiento relatando que venía a anotar a sus hijos a la escuela. Franco, el mayor de ellos con 12 años, había abandonado los estudios primarios a los 7 años, en segundo grado, debido a que ambos padres fueron atravesando situaciones de consumo problemático de sustancias, prisión, tuberculosis y tuvieron que vivir en situación de calle. Inscribí a los tres niños en la escuela y ahí comenzaron a surgir inconvenientes no habituales a los cuales la estructura tradicional del sistema educativo no podía alojar, cobijar, acompañar. Sólo la niña menor poseía documento nacional de identidad. Franco tampoco tenía partida de nacimiento por lo tanto solo podíamos apelar a conseguir el acta de parto. A su vez, con 12 años no estaba alfabetizado. Ambos padres se ganaban la

vida recaudando diariamente lo posible en cada corte del semáforo. Los días de lluvia peligraba el sostén diario, porque además la ropa húmeda no tenía una segunda muda para ser cambiada. De eso me enteré cuando les pregunté un día por qué estaban ausentándose de la escuela hacia varios días y me contestó la madre que habían llevado la ropa a lavar a un lavarropas que tenía una vecina que vivía a bastante distancia de ellos y que se los había prestado, entonces no tenían para el recambio hasta que esa ropa se seca. Pero era necesario ese lavado, pues los forúnculos en la piel y la posibilidad de sarna ya no los dejaba ni dormir. El contagio también nos enfrentó ante el dilema de recibirlos en la escuela, que a la vez es el lugar en donde podían proveerse de almuerzo... Dilemas éticos que constantemente se presentaban como encrucijadas y había que resolver, ya sea por la inmediatez de necesitar ir a almorzar allí Franco y su familia, pero a la vez cuidar al resto de los alumnos/as frente al contagio de la escabiosis. En una charla de cuarenta minutos se corporizó con rostros concretos con nombre y apellido, el concepto de pobreza multidimensional que involucra la simultaneidad de derechos vulnerados.

Las auxiliares de dirección acompañaron a la madre a la salita del barrio para hablar con la pediatra y conseguir las cremas pues tampoco podían costearlas. Con su acompañamiento se consiguieron medicamentos y cremas para los problemas dermatológicos, pero las condiciones habitacionales lo transformaban en algo crónico, y la cura se evaporaba al poco tiempo.

Pasaron los meses... Franco fue nuestro primer abanderado. La reglamentación aún indica que debe seleccionarse por ranking de calificación el abanderado nacional. Pero el sistema educativo meritocrático a veces no puede tener la mirada situada contraria a la mirada lineal que toma una sola variable de elección. Franco en junio estaba alfabetizándose. Y fue abanderado como símbolo de lucha al educarse en condiciones tan extremas, adversas y con necesidades básicas insatisfechas.

Pero cuando alguien no tuvo ciertas posibilidades, las puertas paradójicamente se cierran aún más. Resultó ser que administrativamente el sistema educativo no podía inscribirlo en el nivel primario por su edad cronológica, pero a la vez tampoco en el nivel secundario debido a que no poseía el certificado de finalización de estudios del nivel primario terminado. No había lugar para alguien como él, con su historia de vida. No había lugar en el mismo sistema educativo que promulga la obligatoriedad escolar y el derecho a la educación como Ley. Un sistema educativo que en los últimos años desparramó el concepto de educación inclusiva por doquier. El trámite y el trabajo de persuasión fueron arduos. Tras largas conversaciones entre directivos, auxiliares de dirección y equipos de orientación, nos dirigimos a las autoridades educativas más elevadas (inspectora de nivel, luego inspectora jefa regional y finalmente sede de la Dirección de educación provincial en la Ciudad de la Plata) citando en los escritos leyes y reglamentaciones que evidenciaban que la misma burocracia escolar estaba resultando la causante de no poder cumplir con el derecho y la obligatoriedad escolar. Finalmente, tras escritos y más escritos, se logró implementar un dispositivo de inclusión que permitió incorporar a Franco al sistema educativo. Teníamos que dar cuenta semanalmente del proceso que se estaba acompañando. Con la ayuda del equipo de orientación tuvimos que elaborar un plan de trayectoria con la próxima escuela secundaria y trabajar articuladamente en ambos niveles para darle al estudiante las herramientas pedagógicas necesarias, pero a la vez flexibilizar su asistencia al nivel primario cumplimentando los requerimientos administrativos que no condicen linealmente con las realidades de las vidas más marginales.

Para el abordaje pedagógico tuvimos que reorganizar los agrupamientos en las aulas, ya que además de Franco, había otros niños/as entre 9 y 12 años que aún no sabían leer ni escribir. Junto con las maestras decidimos desarmar el formato de agrupamientos homogéneos por edades y organizamos el segundo ciclo de la primaria con talleres de alfabetización progresivos cuyo seguimiento quedó directamente a cargo de las

auxiliares de dirección. Así quedó la escuela primaria conformada por 1°, 2°, 3° grados y talleres de alfabetización junto a los demás cursos de la primaria, pero mezclando las edades en función del proceso de aprendizaje de cada trayectoria personal.

Acercándose el fin de año y el egreso del nivel primario, su falta de DNI también sería un gran impedimento y un derecho primordial a la identidad que había que obtener. Claro, no sería fácil ir en busca del acta de parto sin dinero para el transporte público y sin poder perder ni un día de trabajo en el semáforo, condición del alimento diario. Por lo tanto, contactamos a la trabajadora social del equipo de orientación que poseía vínculo con el hospital en el que Franco había nacido y tras conversar con el director, obtuvimos el escrito correspondiente que daba fe de su nacimiento. Pero no se encontraba el acta de parto. Ese libro de partos había sido secuestrado debido a una denuncia realizada a enfermeras de dicho hospital. Enteradas de esta situación, la vicedirectora se acercó al juzgado correspondiente. El proceso fue arduo hasta obtener la copia del acta que ya se encontraba en el archivo por el tiempo transcurrido. Finalmente, el acta permitió tramitar la partida de nacimiento. Con ella, acordamos encontrarnos con la familia en la estación de tren (lugar en el cual habían trasladado su trabajo de repartir estampitas para obtener el dinero diario para la subsistencia) y desde allí fueron al registro civil a iniciar el trámite para que Franco tuviera su DNI. Dos años después, Franco tuvo su primer DNI a los 14 años, derecho a una identidad reconocida. Hoy transita su escuela secundaria.

Reflexión sobre el proceso de escritura, lectura, comentario y reescritura

Al pensar en la escritura del relato, quería que el lector pudiera visualizar y sintiera la precariedad de las posibilidades de vida que atravesaba Franco y su familia; y que esto permitiese ver a cada alumno/a en la complejidad que los envuelve para enfrentarse al aprendizaje escolar.

El propósito era que el escrito permitiera, por un lado, ser un aporte académico y pragmático tanto para repensar la dinámica

del sistema educativo (su cultura y gramática escolar) como las estrategias didácticas al interior de las aulas (metodologías y reagrupamientos). Y por el otro, relatar las prácticas de los oficios “del borde”, para una doble finalidad: recrear saberes pedagógicos a partir de las experiencias en territorio; y apreciar el modo en que se construyen las identidades profesionales de los agentes que trabajan en “los bordes” del aula. En la narración, los auxiliares y profesionales del equipo de orientación tienen intervenciones clave en cada etapa del arduo proceso relatado.

A partir del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el equipo de investigación pudimos realizar un “amasado interpretativo” y un intercambio de miradas y de problematizaciones. La lectura compartida y comentada de los relatos de experiencias en territorio, nos permitieron ir prefigurando la construcción situada de identidades profesionales que trabajan en oficios pedagógicos no vinculados a la enseñanza del currículum prescripto.

Articular fue una palabra clave para nombrar las acciones concretas de acompañar a la familia en el acceso a los medicamentos, monitorear la implementación de los talleres de alfabetización, lograr la colaboración del hospital, asistir al proceso de intercambios con la gestión jurisdiccional, diseñar el dispositivo de acompañamiento de la trayectoria entre el nivel primario y el secundario, entre otras actividades, orientadas a unir lo que está separado y parafraseando la cita de De Certeau (1980), establecer discursivamente una frontera con el fin de atravesarla.

Por otro lado, inferimos que el relato habilitaría la posibilidad de promover aquellos sentimientos de indignación que son el motor de la lucha social por mayor justicia educativa y emancipación de las clases más desfavorecidas. Me acompañó la intencionalidad de que texto y lector se interpelen y afecten simultáneamente durante el proceso de lectura. Significados y lectores interpelándose mutuamente desde la implicancia socio afectiva.

Durante el proceso de escritura me pregunté por los dilemas éticos a los cuales nos enfrentamos quienes trabajan (y hemos

trabajado) en los oficios del borde, esos dilemas que nos hacen elegir sabiendo que siempre hay algo que no estamos pudiendo abordar... Y cómo esas indignaciones y frustraciones pueden erosionar también las subjetividades de dichos agentes; es decir, me pregunto por el “cuidado de los que cuidan” y a la vez por la complejidad y enorme responsabilidad (a veces en marcos de extrema urgencia) que implican las decisiones e intervenciones de los oficios del borde.

Marina Viceconte

Relato 2

El siguiente relato corresponde a una psicopedagoga de un equipo de orientación escolar.

Llegué a una escuela sola, en forma excepcional porque mi colega estaba de licencia. Debe mencionarse que en este equipo se conversaban todas las situaciones semanalmente, estableciendo en el colectivo grupal una instancia de supervisión constante en la que confluían, experiencias, saberes de distinta matriz teórica y del territorio. A ello se sumaban las reuniones del micro equipo (parejas) para trabajar las situaciones de cada institución para las cuales mi colega seguía en un rol activo más allá de su licencia formal. Y también, añado el desarrollo de las clases de la carrera como otra instancia de acompañamiento en mi propio tránsito hacia el nuevo rol que necesitaba construir. Únicamente en las visitas a las escuelas me presentaba sola pero sostenida por estas instancias. En una de esas oportunidades me presenté en la dirección y empezamos la reunión.

El objetivo de la reunión, siendo yo recién llegada, era comentar algunas acciones que mi colega me había pedido transmitirles en relación con niños derivados al equipo, dando respuesta a situaciones que requerían articulación con organismos de la Salud y de la Justicia a través de los canales vigentes formales e

informales, según cada caso lo requiera. También, era un objetivo de la reunión escuchar al equipo directivo en lo referido a situaciones nuevas, en vistas a armar una agenda de entrevistas a familiares para el futuro próximo. En particular, debíamos conversar sobre un llamado de alerta enviado por la escuela a la supervisión escolar y al mail del equipo ese mismo día.

La alerta indicaba que una mamá había llevado a su hijo con una afección visible en la piel de su mano y muy contagiosa. La mujer había retirado al niño después de una fuerte discusión con la vicedirectora repitiendo que en la guardia del hospital le habían indicado “vida normal”. También, me mostraron un acta con fecha anterior, firmada por la madre, en las que la escuela la comprometía a llevar a los hijos limpios y a traer certificado médico cada vez que se ausentaran más de tres días seguidos (esta pauta es transmitida a todas las familias desde el primer ingreso al sistema escolar). A su vez, según el relato del equipo, alguien había hecho una denuncia en el Consejo de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente por el estado de aparente abandono en el que llegaban el niño y su hermana a la escuela. La familia estaba conformada por papá, mamá, tres niños (el mayor de ellos concurría a una escuela primaria cercana) y la abuela paterna que vivía en una casa cercana. Según el relato de la vicedirectora, los tres adultos habían sido citados por la defensoría zonal y habían firmado un acta compromiso después de una conversación llevada a cabo con el personal profesional de la defensoría sobre pautas de cuidado, higiene y atención de los niños. Este compromiso también estaba en el legajo de los niños en la escuela.

La vicedirectora repetía que esa mujer no trabajaba y no cuidaba a los chicos. Que los dejaba solos y que se iba todo el día fingiendo que estaba trabajando. Y que la abuela estaba muy cansada de cuidar a los niños. A lo largo de la conversación se repetían estas afirmaciones. Los niños todo el día abandonados, llegando sucios a la escuela, la abuela tratando de intervenir en ocasiones para “traerlos limpios”, la “abuela cansada”, la madre ajena al hogar, “todo el día por ahí, diciendo que cuida personas

para no dormir en su casa”, “esos chicos están a la buena de dios”.

Frente a la situación descripta por el equipo sonaba convincente el llamado de alerta. Por “una denuncia anterior”, según siguió el relato, la familia había sido citada a la defensoría y luego de conversar con adultos y niños se había labrado un acta compromiso de cuidado de los niños y colaboración de la abuela. La fuerte restricción del acceso el día que la madre trajo al niño con una afección, la alerta y la nueva redacción de acta, la derivación de informes al EOE sobre el estado en que los niños concurrían a la escuela, continuaría con nuevas citaciones a la familia por este equipo, el correspondiente informe del EOE a la defensoría y más elementos en ese ámbito para pedir una medida excepcional (el cambio de guarda de los niños). Pero algo me hacía ruido. Lo único constatado de la observación del niño en la sala de tres años era que tenía las uñas de los pies con tierra y que, sí, como decían las docentes, su ropa olía a pis.

Quiero decir con esto, que el tiempo, la mediación de las lecturas y la reflexión, me permitieron poner la situación en perspectiva. Salir, de la impronta de dar respuesta inmediata haciendo una actualización del informe para la defensoría, sin dejar lugar a la duda sobre lo que pasaba con esta mamá y sus hijos.

Fue entonces que dilaté el informe con la excusa de que la familia no asistía a nuestras citaciones. Pero un día de semana a las 21 horas, logré contactar a la mamá desde mi celular. Y ella me propuso hacer una video llamada. Sus hijos estaban en casa y también el papá. Habían terminado de cenar. Así que en ese solo gesto de invitarme a entrar en su casa a través de la cámara en un horario saludable para cenar propio de un hogar más ordenado que el mío (trabajando hasta tarde sin nisiquiera haber pedido comida hecha, mis hijas yéndose a comer a lo de su papá por falta de ideas culinarias de las tres), en ese solo gesto, como decía, empecé a desconfiar de todo lo anterior.

En aquella oportunidad, la mamá de los niños me había contado que en su situación de ser beneficiaria de la asignación universal por hijo, le era imposible aceptar la oferta de sus empleadores de

pasar a trabajar en blanco para cumplir con suplencias. Ellos, en este contexto, tampoco se prestaban a extenderle constancias. Y allí añadió con la voz entrecortada “para mostrarle a mi suegra que piensa que me voy a no sé dónde”. Entonces indagué en esa relación. Procuré saber un poco más sobre la vida cotidiana de los niños. Supe que algunas noches, cuando la mamá cuidaba de personas como suplente de alguna amiga empleada en blanco, los niños quedaban a cargo del papá. Alguien que en la escuela había descripto como “imberbe”. El papá los vestía para ir a la escuela y luego se iba a trabajar a la cooperativa. Luego la abuela los pasaba a buscar por el jardín y a veces se bañaban en su casa porque en la vivienda familiar no había agua. La abuela, por su parte, les había prohibido jugar en la calle para evitar que se ensuciaran.

Durante la conversación, la mamá había llamado a los chicos para que se acercaran al teléfono. El de 4 años me contó que estaba dibujando y me mostró el dibujo con su nombre escrito. El mayor que iba a otra escuela me contó que lo habían felicitado por una tarea de matemática y la más chiquita, de tres años, me contó que estaba mirando la tele en un lenguaje propio de su edad que pude entender sin traducción de la madre. No había señales de demora en el proceso de desarrollo del lenguaje ni del habla ni en la construcción de los aprendizajes escolares en ninguno de los tres. Esta mínima interacción me dio pistas clave. Tenía ante mí una niña que habla y se le entiende, con tres años, un niño de sala de 4 que escribe su nombre y un niño de primaria orgullosos por su desempeño en matemática. Por otra parte, la falta de agua era un dato relevante. La abuela desconfiando de las actividades de su nuera, también. La rutina de salida hacia la escuela a cargo del papá, era un aspecto no considerado que se podía abordar para acompañarlo en su tarea diaria.

Tal vez lo que estaba faltando era una escuela que acogiera a este papá, poco hábil para la gestión de la salida al jardín, compartiendo con él algunas pautas habituales en las salas con las que las maestras logran que los niños incorporen hábitos de higiene. Posiblemente, se hubieran evitado preocupaciones con una conversación con el papá sobre el peinado de los niños,

momentos óptimos para vestir a los niños antes de salir hacia el jardín (no la noche anterior), cómo guardar el delantal, qué instrucciones darles a los chicos cuando van al baño, entre otras.

La mamá había agregado que cuando fueron citados por la defensoría, la trabajadora social les había preguntado explícitamente a los niños si sus padres les pegaban. Me dijo que lo había vivido como una intrusión violenta, que tenía miedo de que le sacaran a sus hijos y se los dieran a su suegra porque (y aquí vino otro dato importante) en su juventud ya le habían sacado dos hijos de una pareja anterior y que había cometido errores que no quería volver a cometer. Comenzó a llorar y añadió que ella necesitaba trabajar ya que lo que recibían por la asignación universal era muy poco.

Volví a comunicarme en tres oportunidades más. Las conversaciones fueron animadas. La mamá me contaba que habían empezado fútbol los varones y recreación la niña. Que el mayor había empezado a ir a catequesis para tomar la comunión. Que todavía no podía sonreírle a la vicedirectora porque “la miraba mal”. También, detallaba la situación de cada uno de los hijos en lo referido a la salud. Tenía muy claros los diagnósticos recientes y los estudios pendientes y lamentaba las demoras en acceder a turnos para algunas especialidades.

Llegando a fin de año llamé a la defensoría. El coordinador postergó su respuesta diciéndome que “ya no quería seguir rindiendo cuentas del avance de la medida con esta familia”, dando por sentado que mi llamado apuntaba en esa dirección. Comprendí que el antecedente de una medida excepcional con sus hijos anteriores dejaba a esta mujer en una situación de extrema vulnerabilidad en su derecho a cuidar de sus hijos. La misma defensoría parecía haber tomado el reclamo de la escuela como encargo desde una versión alienada de su propia función. Como si sólo restara sumar elementos.

Entonces insistí en hablar con el coordinador y cuando logré su atención le conté mis impresiones. Una familia en la que se notaban el cuidado y el interés materno, niños que asisten a la escuela en forma regular, que progresan, que hacen actividades

complementarias. Una madre que completa sus ingresos con trabajos puntuales no formalizados. Un padre que cumple con su prestación en una cooperativa. Un hogar sin agua. Y una abuela que ayuda pero que juzga mal a la madre por no estar en la casa durante plazos prolongados.

El coordinador me respondió aliviado. Me dijo que con el correr de las semanas a ellos les estaba pasando algo con esta familia. Estaban cambiando su impresión de la situación declarada por la escuela y no veían elementos que justificaran la medida de excepción.

Frente a esto conversé con el equipo directivo sobre la necesidad de reponer el vínculo con la familia. Era probable que se hubieran dejado llevar por ciertas impresiones. Pero era hora de alojar a esta familia de otro modo. La primera respuesta fue que la madre era “manipuladora” y que yo me había dejado llevar por mi inexperiencia.

Reflexión sobre el proceso de escritura, lectura, comentario y reescritura

Este trabajo ha dado cuenta de un recorrido en dos tiempos. El tiempo en territorio y el tiempo de reflexión. Sin embargo, es en la escritura cuando se advierte todo lo que una experiencia tiene para enseñar. El momento de escribir crea y consolida en forma objetiva una versión verídica del caos de la experiencia vivida en el primer momento. De ella tenemos huellas en la memoria, sensaciones superpuestas y contradictorias, preguntas, decisiones llevadas a cabo, pero sin un hilo conductor, sin la estructura de un relato, sin una trama ni una intriga. Cuesta imaginarse antes qué quedará escrito de esa experiencia, aunque una ya haya decidido investigarla. Los momentos de escritura, lectura, reescritura, revisión por otros y nueva versión, son los que crean la situación estudiada.

Valeria Metzdorff

Conversación en torno de la escritura de los relatos y posibles líneas de sentido emergentes

A partir de la escritura, lectura y conversación en torno de ambos relatos podemos distinguir dos niveles distintos de reflexión. Uno referido a la situación narrada, en el que cada narradora concentra toda la atención en la experiencia, en la configuración de la trama. Pero hay otro nivel de análisis más sutil que es el que corresponde a la construcción de la propia identidad profesional que se narra en un caso, como testigo de las acciones de los miembros de equipo de orientación, auxiliares docentes u otros profesionales que intervienen en las escuelas; y en otro caso, en la voz de la protagonista que se piensa a sí misma mientras narra sus acciones como miembro de un equipo de orientación escolar. Una identidad abierta, siempre en construcción que va tomando forma a partir de prácticas concretas en contextos específicos y que se reedita en cada oportunidad de narrarse.

El concepto de identidad profesional como espacio en construcción, vinculado al de identidad narrativa que emerge de un texto escrito nos permite comprender la relevancia de la narración y en particular, de la narración escrita como objetivación que da lugar a múltiples relecturas, reescrituras e interpretaciones. En este sentido sostendemos que la narrativa de experiencias pedagógicas permite construir identidad dando cuenta de quiénes venimos siendo en nuestra trayectoria profesional.

En su puesta en texto ambas autoras hemos configurado la trama en torno de cómo los agentes enmarcados en lo que denominamos oficios del borde, van articulando intervenciones desde miradas alternativas, que habilitan nuevos modos de acompañar a los/as estudiantes que no “encajan” en formatos instituidos de ciertas dinámicas y gramáticas escolares. Es decir, se configuran agentes que trabajan en las escuelas a partir de irrupciones para las cuales se requieren abordajes situados (que suponen abordajes complejos que integran lo territorial, lo institucional y lo singular). Es así como los relatos nos permiten recrear el modo en que esos bordes, entre el afuera y el adentro de las aulas, adquieren nuevos sentidos. Asimismo, hemos narrado y recreado el modo el que se van articulando tramas de

incidencia mutua, es decir, que las intervenciones con cada estudiante y/o familia inciden en la reconfiguración de dinámicas escolares orientándolas hacia modos de funcionamiento que busquen la justicia curricular. Pero a la vez, las intervenciones narradas producen oficio del borde. Así podríamos aproximar alguna prospectiva de caracterización del perfil de los oficios del borde como aquellos que en sus narrativas:

- configuran su identidad profesional a partir de la experiencia.
- articulan elementos dispersos llevando a cabo un trabajo en red territorial con otros agentes que se desempeñan en áreas de salud, educación, recreación y justicia.
- desnaturalizan barreras y desdibujan las fronteras de cada institución educativa. Producen nuevas cartografías que plantean alternativas y traspasan límites.
- fomentan la cultura del cuidado y responden a las necesidades situadas de quienes “no encajan”, desdibujando las barreras impuestas.
- cuestionan las formas burocráticas de nominar y clasificar al priorizar el acercamiento a cada historia de vida y trayectoria educativa.

Por otro lado, en ambos relatos se pone en juego la problemática acerca de cómo resolver cuando el “otro no encaja” en la expectativa de la dinámica escolar, cuando no aparece el “saber” habitual que da respuestas esperables y hay que construir nuevos dispositivos. (Por ejemplo: reagrupamientos flexibles en cursos no graduados en el relato 1 y modalidades comunicativas diferentes en el relato 2. Por ejemplo, en ambos relatos se menciona a estudiantes que ingresaron a la escuela con infecciones contagiosas en la piel. Sin embargo, los abordajes fueron absolutamente diferentes. En el primer relato, quienes reciben al estudiante y su familia, los acompañan para conseguir atención médica y medicación, alojando las necesidades y promoviendo derechos. En el segundo relato, la intervención genera hostilidad en el vínculo al actuar desde la denuncia a partir de emitir juicios sobre la crianza de los niños. Aunque posteriormente, en el segundo relato sucede una segunda intervención del EOE que interpela la primera mirada y

desde una intervención “extraescolar” se logra alojar y acompañar a la familia.

También, en ambos relatos las prácticas que despliegan quienes trabajan en oficios del borde pueden alinearse con la idea de *articulación* entendida como nombrar/traspasar fronteras, uniendo lo que estaba separado, conjuntando lo disperso.

Así, la idea citada de De Certeau sobre la naturaleza narrativa de las cartografías y el poder del narrador, siempre con otros, de establecer fronteras para atravesarlas se vincula con la construcción del concepto de *rizoma* de Deleuze y Guattari (1976) y la posibilidad de producir conjunciones entre elementos heterogéneos como expresión de agenciamientos nuevos e insurgentes.

Palabras de cierre

La conversación en torno de los relatos nos permitió reconocer esa zona de frontera que configuran con sus prácticas aquellos que trabajan “desde el borde” del aula, abriendo tramas de acompañamiento que desdibujan o atraviesan barreras que parecen preestablecidas e infranqueables, determinadas por ciertas lecturas de la historia familiar que clasifican a muchos/as estudiantes. Así, el margen, el límite, el techo, el “afuera” son el material de trabajo de quienes trabajan en los oficios del borde porque al mismo tiempo que configuran un territorio de frontera en los bordes del aula y de la escuela, desde el cual proyectar articulaciones múltiples, procuran transformar las barreras que afectan a un número considerable de niños, niñas y adolescentes, en fronteras a ser atravesadas.

El trabajo referido no agota en absoluto las posibilidades de esta investigación. Por el contrario, nos muestra la posibilidad de continuar produciendo saber pedagógico a partir de la experiencia en torno de las siguientes preguntas:

¿Qué significados que especifiquen o enriquezcan la idea de *articulación* pueden emerger en torno a las intervenciones de los oficios del borde?

¿Cómo construyen sus autodefiniciones quienes se desempeñan en ellos?

¿A qué fronteras, territorios, márgenes, aluden sus relatos?

¿De qué manera los relatos permiten dar cuenta de las intervenciones de los oficios del borde, en la producción de nuevos agenciamientos que desdibujan las barreras transformándolas en fronteras a traspasar?

Este trabajo habilita la continuidad con las líneas de investigación tendientes a repensar la ruptura del núcleo duro de la gramática escolar tradicional para construir nuevas prácticas pedagógicas que promuevan mayor justicia curricular alojando a estudiantes que atraviesan situaciones sociales y personales que requieren ampliar el trabajo, que habitualmente se acota al interior de la escuela; y de este modo habilitar la articulación “adentro-afuera” con la intervención de esos miembros de la comunidad educativa, que trabajan desde lo que denominamos “*oficios del borde*” y que transitan en cartografías escolares ampliadas más allá de las fronteras del aula.

Los agentes de los oficios del borde configuran una zona de frontera a través de la narración de sus más diversas intervenciones, dan cuenta de un territorio de saber pedagógico propio desde el cual se configura la identidad profesional. Este saber que dialoga con el saber de los enseñantes contribuye a repensar la escuela que hacemos todos los días para construir saber pedagógico, señalando ríos y acantilados al mismo tiempo que se construye el puente, para desnaturalizar barreras, unir lo que está separado o acceder a lo que está bloqueado.

La escuela es el lugar donde aprendemos que entre varios se pueden alcanzar cambios y logros más integrales. Aunque las escuelas se hayan conformado en sus orígenes como instituciones de puertas cerradas con mapas predefinidos, las escuelas de hoy y de hace tiempo se vienen abriendo y proyectando su hacer en territorio. Desde los oficios del borde, algunos tan antiguos como la escuela misma, se puede comprobar que todo mapa proviene de una experiencia transitada y que el relato siempre es portador del potencial transformador de la acción nombrada.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. Goodson, T. Good, & B. Biddle (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 96–166). Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Campello, A., & Greco, B. (2024). Conflictividad y escuela. Pensar los espacios de la intervención en la convivencia institucional. *Homo Sapiens*.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–60). Laertes.
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. LPP - Laboratorio de Políticas Públicas.
- De Certeau, M. (2003). La invención de lo cotidiano. Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 4, 0–261.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *El rizoma. Introducción*. Pre-Textos.
- Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades. Gedisa.
- Filidoro, N. (2018). Notas para un diálogo posible acerca de la inclusión educativa. En C. Lanza (Coord.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. IICE – UBA, Colección Saberes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2018). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2019). *Las instituciones: Saberes en acción*. Noveduc.
- Greco, M. B. (2013). La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente. *Homo Sapiens*.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (s.f.). Micropolítica. Cartografías del deseo. Tinta Limón. (No figura el año de edición, revisar si se desea mayor precisión)
- Lanza, C., & Mantengazza, S. (2018). Psicopedagogía en Ciencias de la Educación. Una mirada genealógica y prospectiva. En C. Lanza (Coord.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. IICE – UBA, Colección Saberes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Nicastro, S., & Andreozzi, M. (2003). Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Paidós.
- Niedzwiecki, N. (2010). Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos. *Propuesta Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*, 34(19), 127–129.
- Niedzwiecki, N. (2018). Escuela secundaria y gestión directiva: Preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado. Noveduc.

- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido* (C. González Marín, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. MEC – Paidós.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar: Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. En E. Eccleston (Coord.), *Formación Docente* (Vol. 3, p. 7). ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación, GCBA.
- Suárez, D. (2022). Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: Cartografías de experiencia escolar. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 2(7), 1–16. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A., & Caressa, Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Cuadernos del IICE. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En A. Alliaud & D. Suárez (Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO.