



La narrativa como instrumento para la reflexión educativa*

Makyerlin Borja Maturana**

La narrativa como instrumento para la reflexión educativa

Este texto da cuenta de una experiencia investigativa narrativa llevada a cabo con estudiantes de tercer y cuarto grados (2008-2009) de la Escuela Urbana Medellín, sección de la Institución Educativa San Pablo, la cual me permitió, como maestra, reflexionar en torno a las particularidades del mundo social en el que se encuentran los niños y las niñas, y reconstruir mis procesos de subjetivación a través de la narrativa como posibilidad para pensarme distinto. Además, generar, para los estudiantes, mediante la lectura de cuentos, espacios reflexivos que les permitiese movilizar su pensamiento para verse, pensarse y sentirse diferentes.

Palabras clave: subjetivación, escuela pública, narrativas, lectura, literatura infantil, calidad de la educación, comuna.

Narrative as an instrument for educative reflection

This text describes a narrative research experience, carried out with students of third and fourth grades section of , which allowed me as a teacher to analyze the characteristics of the social world where kids are immersed, and to reconstruct my own subjectivity processes through narrative texts, as a possibility of thinking on myself differently. It also allowed me, by means of short story reading sessions, to provide the students with occasions to reflect that would stimulate their thinking and would allow them to see, think, and feel about themselves differently.

Key words: Subjectivation, public school, narratives, reading, children's literature, quality of education, commune.

La vie en scène. La valeur de la subjectivation dans la construction de mondes possibles

Ce texte rend compte d'une expérience narrative réalisée avec des étudiants de troisième et quatrième niveau d'école primaire (2008-2009) de l'École Urbana Medellín, section de l'Institution éducative San Pablo , ce qui m'a permis en tant que professeur, de réfléchir autour des particularités du monde social dans lequel les enfants et les filles sont et reconstruire mes processus du subjectivation à travers la narration comme possibilité de me penser d'une manière différente. En plus, produire pour les étudiants à travers la lecture de contes des espaces réfléchis qui leur permettaient de mobiliser leur pensée pour se regarder, se penser et se sentir différents.

Mots clés: subjectivation, école publique, narratives, lecture, littérature enfantine, qualité de l'éducation, communauté.

* Este texto es producto de la investigación: "La vida en escena. El valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles", desarrollada para obtener el título de Magíster en Educación, iniciada en 2008 y finalizada en 2009.

** Maestra de la Básica primaria de la Institución Educativa San Pablo, del municipio de Medellín. Magíster en Educación.

E-mail: mayebm@yahoo.com

Presentación

“L

a vida en escena. El valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles”, es una investigación que nace de preguntas que surgen no sólo como maestra al llegar a la escuela pública, sino también que descubro a través de la escritura, por mis vivencias en la niñez y en la adolescencia.

Uno de estos interrogantes es por los procesos de subjetivación de mis estudiantes en medio de un contexto sociocultural complejo, habitantes de una *comuna* violenta, excluida, marginada, en la cual se encuentran sometidos a situaciones de maltrato, abandono, discriminación, pobreza, violencia... condiciones de posibilidad que los constituyen como sujetos y de las que se derivan los juegos de verdad que establecen las reglas de saber-poder.

El interés por conocer las condiciones socioculturales de mis estudiantes mediante sus historias de vida, a través de las interacciones diarias, fue la posibilidad de pensar mi quehacer pedagógico diferente, distinto, desde la comprensión, más que desde el pesar y la compasión. Fue también la posibilidad de propiciar espacios para que los estudiantes visualizaran mundos mejores a través de la literatura, la lectura y la escritura.

Reflexiones de una maestra de escuela pública

Estaba allí frente a la Escuela Urbana Medellín. Me encontraba rodeada de otras maestras que, como yo, llegábamos por primera vez. Pensé: “Misión cumplida”; pero no fue un pensamiento absoluto. Sólo me decía que había alcanzado una de las metas propuesta años atrás: ser maestra de una escuela pública de una comuna. ¿Comuna?, sí, aunque esa palabra me suena a estigmatización. Por eso me pregunto: si todos los barrios de la ciudad de Medellín se encuentran inscritos en comunas, ¿por qué esta referencia despectiva para ciertos barrios que la conforman?¹

El argumento principal para llamarlos *comuna*: la violencia, y cómo no, si el conflicto social está presente en la cotidiani-

1 Comuna hace referencia a la subdivisión administrativa oficial, que agrupa varios barrios de la ciudad con características similares. Medellín está compuesta por 16 comunas urbanas y 5 corregimientos. Sin embargo, algunas han sido sometidas a la exclusión, la desigualdad y a la falta de oportunidades, desencadenando niveles altos de pobreza, como también un accionar de los diferentes actores violentos.

dad de estos barrios, los cuales han sido señalados, excluidos y asistidos con “pañitos de agua tibia” para “minimizar” la pobreza que los ha acompañado por años. A estos barrios de comuna, *barrios de la periferia*, como también son llamados, llega una gran población de diferentes lugares del país desplazada por la violencia, como también hombres y mujeres que desean buscar otras condiciones de vida en la ciudad. Ellos y ellas tienen que enfrentarse al desempleo, al hambre, a no tener una vivienda digna, condiciones que los enmarcan en una comunidad marginada. Dadas las condiciones de subsistencia, entes gubernamentales y no gubernamentales ponen sus ojos allí para intervenir la comunidad, llevando a cabo una “política asistencialista que, al anestesiar la conciencia oprimida prorroga, *sine die*, [sic] la necesaria transformación de la sociedad” (Freire, 2005: 78).

Era mi deseo llegar allí, en la comuna, a la escuela pública. Mi vida ha estado marcada por la pobreza, el hambre y la violencia; también estudié en una institución pública, en la que conté con maestros y maestras que me dejaron valiosas enseñanzas, no tanto las académicas, sino más bien las enseñanzas para la vida. Son esas enseñanzas, que quedaron indelebles en mi mente, mi corazón y mi cuerpo, las que me han permitido llegar a ser quien soy, que me permitieron descubrir que el hecho de ser una habitante de una comuna “marginada” no significaría que mis sueños y deseos de salir adelante serían truncados.

Es importante decir entonces que mi razón para querer ser maestra de una escuela pública nace de eso que viví, de mi experiencia personal, del deseo de posibilitar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre mis estudiantes y yo, una transformación humanizadora, en la que todos podamos construirnos como sujetos críticos para una transformación del mundo, para que nuestros sueños y deseos sigan estando presentes.

La comunidad que rodea a la Escuela Urbana Medellín, ubicada en la Comuna 1 del barrio Manrique San Pablo, ha vivido un círculo vicioso de violencia; generaciones enteras se han visto rodeadas y han vivido en carne propia la muerte, el hambre, la exclusión y la pobreza. Es por ello que “la violencia de los opresores, no instaura otra vocación, aquella de ser menos” (Freire, 1985: 33).

Después de evocar ese deseo de ser maestra en una escuela pública de comuna, traspasé el portón principal. El tiempo fue transcurriendo y el estar allí, en la escuela, me permitió conocer historias de vida de mis estudiantes, que cuentan de la muerte de padres y madres por causa de la violencia años atrás; niños y niñas que han sido abandonados y abandonadas por su madre o su padre, y viven con una abuela; niños y niñas que pasan el día solos y solas, sin acompañamiento; niños y niñas deprimidos y deprimidas porque no son felices; madres y padres inmersos e inmersas en las drogas, en el alcohol y en acciones delictivas.

También supe de la manera como influye en sus vidas las acciones que realizan las *pandillas* del barrio, niños y niñas maltratados y maltratadas. Otras historias dan cuenta de niños y niñas que por diversos mecanismos del sistema educativo son excluidos o excluidas por no ajustarse a los parámetros establecidos en esta loca carrera por la homogeneización, donde se anula la diversidad, y quien es diferente se excluye; a estos niños y niñas “problema” que se expulsan de la escuela sin ofrecerles un acompañamiento interdisciplinario u otras posibilidades que les permitan superar las dificultades que se presentan y que lo hacen “diferente”.

Así, al ir conociendo estas historias de vida a través del diálogo, de la reflexión, el análisis y la aceptación de su realidad, fui comprendiendo las actitudes y los comportamientos de los niños y las niñas, actitudes y compor-

tamientos tomados de su entorno y reproducidos en la escuela, como la agresión, las formas de solucionar los conflictos, el rol como líderes y la aceptación de las normas. De ello se deriva que la realidad de los niños y las niñas sea un entramado complejo que a simple vista está lleno de limitaciones difíciles de superar. Esta idea rondó por mi cabeza después de haber llegado a esta comunidad (antes trabajaba en una institución privada, en la que no observaba lo que en la escuela ocurría con los niños y las niñas, o al menos no era consciente); fue una idea sin esperanza.

Sin embargo, esa idea sin esperanza me generó varias preguntas, que me condujeron en esta investigación a indagar por los procesos de subjetivación de los niños y las niñas del grado 4.3. El propósito era comprender los juegos de verdad que permitieran la identificación de las condiciones de posibilidad que tienen los niños y las niñas para subjetivarse. Comprender esos juegos de verdad, instituidos por reglas de saber y poder, de donde provienen todos los metarrelatos de violencia, de discriminación, de rabias y resentimientos que configuran la subjetividad de los niños y de las niñas, me permitirían, como maestra, pensar y ver diferente a mis estudiantes, más desde la comprensión, que desde el pesar y aceptarlos tal cual eran.

Es por esto que, en este reto investigativo, el traer a mi memoria acontecimientos relevantes que han marcado mi vida como mujer afrocolombiana, como habitante de una comuna, como estudiante universitaria y como maestra, me motivó a emprender una búsqueda por encontrar aquello de lo humano presente en mis estudiantes y en mí, para mantener la esperanza, a pesar de las circunstancias del contexto. Además, pretendiendo tener presente todo aquello que nos permite soñar, imaginar y crear mundos posibles.

El encuentro con los cuentos: "la lectura como experiencia"

Esta investigación la llevé a cabo durante dos años (2008-2009) con los estudiantes que, para la época, estaban en tercero de primaria y luego pasaron de nuevo conmigo a cuarto. Durante el primer año, fui una observadora participante en el aula, para ir conociendo sus actitudes y sus historias de vida; además, promocionaba la literatura infantil a partir de cuentos, pues éstos se convertirían en la estrategia didáctica y metodológica de la investigación.

Hubo momentos en los que me sacudí como maestra, pues comúnmente se dice que a los niños y a las niñas no les gusta leer. No obstante, la realidad allí, en el aula del grado 3.3, era diferente. Ellos y ellas esperaban cada día ese momento en el que la profesora atravesara la puerta, sosteniendo en sus brazos morenos los cuentos que ese día se devorarían con la lectura en voz alta de su maestra o la suya propia. Estos momentos de encontrarnos con los cuentos se convirtieron en un ritual, en un instante mágico, atrapados y atrapadas por el hechizo de la lectura. Era la ocasión para encontrar la tranquilidad después de la tormenta, con una posición diferente del cuerpo, con la penumbra abrazadora y el ambiente perfecto para escuchar y disfrutar nuevas historias.

Pero no sólo mi voz era la protagonista en aquel lugar; sus voces también pululaban con palabras de asombro, de reflexión, de admiración, de identificación.

La magia no terminaba allí, escuchándonos; ella se extendía e impregnaba otro momento, cuando niños y niñas se acercaban lo más rápido posible a mi escritorio (donde dejaba el cuento), para leerlo nuevamente en su intimidad, tocarlo, sentirlo y hacerlo suyo por un instante.

Para el año 2009 realicé catorce encuentros con el cuento, uno o dos por mes. Fueron diez encuentros en los que nos abrazaron las palabras y nos permitieron despertar nuevas sensibilidades, para recordar el pasado, pensar el presente y soñar con el futuro. Los encuentros me permitieron recoger la información y conocer de qué manera influían las condiciones socioculturales en su construcción como sujetos.

Para cada encuentro, mi rol como maestra-investigadora fue fundamental, pues no sólo la lectura de los cuentos sería suficiente para movilizar el pensamiento en mis estudiantes; fue necesario, además, crear una serie de actividades de prelectura, durante la lectura y poslectura, como espacios para que los niños y las niñas reflexionaran y se pensaran a través de: la creación de cartas, la narración de acontecimientos de su vida, la construcción de su autobiografía, la escritura de reflexiones, dramatizaciones y conversaciones, en las que se develaron la opresión, el dolor, las tristezas, los sueños y las posibilidades que se hacen presentes en sus vidas.

La lectura la vivimos como experiencia, acompañados y acompañadas siempre por una pregunta provocadora que moviera sentimientos, pensamientos y opiniones sobre la realidad, sobre el yo y los otros, con la intención de permear sus ideas y producir desestabilización en sus formas de pensar. La lectura no era un simple ejercicio para dar cuenta de la literalidad de los acontecimientos narrativos, sino que la potenció desde la interpretación crítica, de manera que permitiera "discutir sus singularidades y sus esencias, sus convergencias y divergencias, y de producir a partir de ellos mismos otros textos" (Jurado, 2004: 64), para constituirnos en "sujetos de la experiencia". Tampoco la utilicé como instrumento para evaluar los niveles de comprensión ni fue mi interés indagar por la lentitud o rapidez con la que ellos y

ellas leían. No. Rescate la lectura como experiencia que forma, transforma o deforma al sujeto, como lo plantea Jorge Larrosa (1996).

La elección de los cuentos estuvo determinada, primero, por la característica que poseen de expresar acontecimientos que ocurren abierta u ocultamente en la cotidianidad de los niños y las niñas, produciendo en ellos y en ellas la posibilidad de ampliar su universo de experiencias; segundo, porque considero que los cuentos no sólo son importantes por lo que dicen, sino también por su poder de sugerencia.

Fabio Jurado señala que

[...] no hay otra práctica significante como la literatura, a través de la cual podamos develar la condición de lo que somos; este develamiento implica el reconocimiento del pasado, necesario para comprender el presente y para poder decidir sobre el futuro (2004: 69).

Y en tercer lugar, por ser cuentos de la literatura infantil. De hecho, una literatura vista como obra de arte por su configuración estética y sus modos de expresión. "Las artes enseñan una lección distinta. Celebran la imaginación, la diversidad de perspectivas y la importancia de la interpretación personal" (Eisner, 2002: 122), produciendo así un golpe que sacude, que desinstala todo aquello a lo que nos hemos acostumbrado; es decir, una obra de arte, en este caso la literatura infantil, permite ver el mundo diferente, permite descubrir algunas de las posibilidades de la experiencia humana, para lograr la autocomprendión.

Vientos de calidad

Pensar en las historias de vida de los niños y de las niñas es vital para tener acciones diferentes y alcanzar comprensiones distintas

como maestra, día a día. Sin embargo, me inquieta desde hace unos años la ruta que han tomado las políticas educativas que proponen una “educación con calidad”, pero que, lastimosamente, están muy lejanas de la realidad que se vive en las aulas de clase.

Los vientos de reforma educativa se han posado sobre las instituciones educativas para imponer nuevas reglas de juego y conformar categóricamente el funcionamiento de la organización escolar. Estos vientos han arropado a las escuelas en un nuevo juego de poder-saber, que establece las reglas con las cuales deben someterse a los nuevos lineamientos económicos mundiales, direccionadas hacia el mercado, a la formación para la competitividad, a la racionalidad instrumental y a la preparación para la vida laboral.

Desde hace tres años he venido viviendo el proceso de certificación de la International Organization for Standardization (ISO —Organización Internacional de Normalización) en la institución donde laboro, el cual si es alcanzado, permite que una institución educativa pueda ingresar al *ranking* de las instituciones con calidad. No obstante, a mi manera de ver, es una calidad, primero que todo, centrada en producir y llenar una serie de formatos para dar cuenta de diversos procesos institucionales, desconociendo los procesos humanos en su contexto, pues debido a las nuevas políticas educativas,

[...] se hace necesario establecer un proceso de rendición de cuentas de la escuela relacionado con su responsabilidad de ajustar una oferta formativa del mercado (Martínez Boom, 2004: 363).

Segundo, los parámetros con los que se quiere alcanzar dicha calidad están dados por la *equidad* y la *igualdad*, encaminadas a ofrecer condiciones de acceso y oportunidad. Sin embargo, ambas desconocen el contexto de lo cultural, político, social y económico en el

que se enmarca la comunidad educativa, totalmente desligadas de los procesos de subjetivación que allí se forjan. Por ello se generan difíciles situaciones al interior de las instituciones: hacinamientos e incremento en los ritmos de trabajo, tiempos y responsabilidades de los maestros y las maestras, entre otras.

En efecto, veo que la escuela se convierte en un espacio que opprime el sentido lúdico, creativo, crítico y participativo de la comunidad educativa; además, se aleja de escuchar las historias de vida de los niños y las niñas, pues el objetivo primordial que han trazado para la educación es el de hacer competentes a los y las estudiantes, no para ser propositivos y críticos, sino para satisfacer las demandas empresariales que requiere mano de obra barata.

Los procesos de calidad se presentan como regímenes de poder que nos aprisionan y conducen nuestra conducta. Sin embargo, podemos darnos a la tarea de buscar aquellos bordes débiles que nos permitirían fugarnos para hacer resistencia y hacer de la educación algo diferente. Considero que es necesario hacer una reflexión acompañada de la acción sobre la construcción del conocimiento en la escuela, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales parten de un contexto social determinado por diferentes esferas: económicas, políticas, sociales, un contexto donde tienen lugar interacciones, tanto afectivas como intelectuales. Y donde es urgente una vinculación de la escuela y sus saberes con la vida de los niños y las niñas, con su vida cotidiana, familiar, su realidad más inmediata, para lograr así las construcciones de conocimientos más significativos, conocimientos para la vida, pertinentes y contextualizadas.

En la misma vía, Silvia Duschatzky (1999: 78-79) plantea que la escuela como frontera permite trazar horizontes encaminados a encontrarle un nuevo sentido a las experiencias

desde la oportunidad de soñar, imaginar y construir nuevas expectativas de vida. Aunque a veces la escuela se convierte en un lugar hostil, mecánico, impositivo y controlador, es necesario cambiar las rutinas, mediante la generación de otros espacios en los cuales primen los encuentros, la participación, el derecho a soñar, a proyectarse y permitir preguntarse. Así, la escuela podrá cobrar sentido en los y las estudiantes cuando llega a su vida, toca sus sentimientos, sus deseos, y les brinda pistas para encontrar el camino o los caminos. De no ser así, como lo dice Larrosa, tendremos una sociedad sin experiencias, nada nos pasa como sujetos; entonces:

[...] es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere (2003: 95).

La investigación narrativa, otra forma de conocer el mundo

Plasmar esta experiencia investigativa a través de la narrativa fue tener otra mirada sobre mi rol como maestra e investigadora. Por un lado, como maestra me permitió encontrarle sentido a la cotidianidad de mi quehacer, en el que diariamente escucho y comparto historias con mis estudiantes; fue reconocer lo valioso de sus voces, en medio de tantas prioridades académicas y administrativas que las desplazan a un segundo lugar. Además, la narrativa abrió el espacio para hablar de mis búsquedas como maestra y permitir encontrarme también con las de mis estudiantes.

Por otro lado, como investigadora, la narrativa me presentó otra forma de conocer el mundo, muy alejada de la visión positivista que ha direccionado tradicionalmente la investigación, que ha invisibilizado al sujeto investigado y negado la construcción subjetiva e interactiva

de la realidad. De modo que, como investigadora, busqué “describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (Connelly y Clandinin, 1995: 12). Así que la protagonista de esta investigación fue la vida misma, quien fluyó a través de la narración como posibilidad de construir y reconstruir las historias personales y sociales del grupo, un camino para experimentar el mundo y comprender la realidad.

De manera que, en este camino de construir y reconstruir la realidad, me valí de algunos instrumentos, como el diario de campo, la observación participante, los relatos autobiográficos, las historias de vida, los juegos dramáticos, los diálogos y las conversaciones, para develar las líneas de sentido que atravesaron la trama.

Durante la experiencia, fui una participante activa de cada uno de los espacios, tanto en el aula de clase como fuera de ella, en los encuentros con el cuento y en la cotidianidad de mi labor como maestra del grado 4.3. Cabe destacar que mi ejercicio de observación no sólo lo realicé en el aula de clase; también fue un ejercicio desde otros espacios, que me permitieron saber de los y las estudiantes, sin tener una participación directa. Desde allí, mis sentidos estuvieron dispuestos a capturar palabras, gestos, acciones, miradas, juegos, peleas, agresiones, conversaciones que me permitieran también conocer más sobre el acontecimiento que me trajo a esta investigación, la subjetivación en los niños y las niñas. Así que, el lugar de acompañamiento en los descansos, un lugar en la sala de profesores, una conversación con madres y padres de familia, una reunión, un acto cívico, fueron esos otros espacios. Todos aquellos momentos, vivencias, gestos, palabras, malestares, peleas capturados por mis sentidos, fueron registrados en el diario de campo, instrumento fundamental en esta investigación, que me posibilitó reconstruir las voces de esta experiencia.

Líneas de sentido, un tejido narrativo

Quiero ahora presentar una narración que cuenta un poco de la cotidianidad que en la escuela vivimos las maestras, los maestros, los y las estudiantes, las madres y los padres de familia. Ello me permite explicitar el análisis realizado en la investigación.

Vida. Un simple dato estadístico

Suena el timbre. 9:30 de la mañana, momento en el que finaliza la jornada escolar para los niños y las niñas, pues a las 10:00 a. m. inicia la Comisión de Evaluación por grados. Organizo el grupo en filas como de costumbre, nos dirigimos a la portería para despedirnos.

Son ahora las 9:45 a. m., estoy retardada. He dejado en el aula a quienes corresponde hacer el aseo: Lucía, Viviana, Martín y Luis.² Han debido organizar las mesas y las sillas, barrer y trapear las cuatro filas. Regreso al salón, que queda justo en el segundo piso al final del pasillo, y al atravesar la puerta veo que ni siquiera han empezado. Lucía y Viviana conversan sin parar, a ellas les corresponde barrer, mientras que Martín y Luis esperan para trapear. Me desespero, el tiempo corre y debo estar lista para iniciar la Comisión, sólo tendremos dos horas para llevarla a cabo. Quería que terminaran rápido. Y justo en este día están los que más se demoran. Parada en la puerta, les pido que por favor terminen rápido. El tiempo pasa, ya me hacen señas para que me apure. Así que me dirijo hacia Lucía para quitarle la escoba y barrer, pero ella no acepta. Ellas, al verme tan desesperada y enojada, deciden muy jui-ciosas empezar su trabajo. Ahora han

pasado 15 minutos y el aseo por fin está listo.

Son ya las 10:00 a. m. Tomo la carpeta gris que está guardada en la gaveta de mi escritorio, en ella reposan los formatos y los registros que debo llevar. Para esta oportunidad es muy importante llevar el consolidado del segundo período, pues allí están los datos que nos permitirán evaluar los resultados obtenidos por los y las estudiantes. Apago la luz, cojo las llaves, la carpeta gris y me dispongo a cerrar la puerta. En mi giro apresurado me topo con la cara de la mamá de Billy; quiere conversar conmigo. Le digo que no la puedo atender ya, la dejo con la palabra en la boca, tengo una prioridad, la de estar a tiempo en la Comisión. La despido, corro por el pasillo y en mi loca carrera escalera abajo, trastabillo en uno de los escalones, el piso está mojado, han quedado las huellas del pasar de las trapeadoras, siento que me voy a caer, suelto la carpeta gris que tengo en mis manos, para evitar caerme, y me agarro fuertemente del pasamanos que está a mi lado derecho; estoy a salvo. Rápidamente levanto mi vista y alcanzo a ver dos alas blancas que vuelan como si fueran las de un ave en el aire, son las hojas que se fugan de la carpeta gris y que caen lentamente, una a una desordenadamente en el piso mojado. Voy por la carpeta para poner de nuevo allí los documentos, aunque ahora un poco mojados. Mientras recojo las hojas, leo los nombres de mis estudiantes, un poco desdibujados por el efecto de la humedad, y de nuevo quedan atrapadas en aquella carpeta gris sus historias de vida.

Llego al salón donde ya se encuentran mis compañeras, que han iniciado

2 Los nombres presentes en esta narración son ficticios.

hace rato la reunión. Están leyendo el instructivo enviado por Gestión académica. Mientras tanto, busco dentro de mi cartuchera un lapicero y un resaltador, abro la carpeta gris, las hojas se han alcanzado a pegar, y de repente se me cuela el recuerdo de la mamá de Billy, quien segundos antes había ido a buscarme. Sólo en ese instante me percato de la expresión de su rostro, sus ojos encharcados, la nariz enrojecida, la voz entrecortada: "profeso-ra, ipor favor!". ¡Pero cómo no me detuve a escucharla! Semanas atrás ella, angustiada, me solicitó que le consiguiera un psicólogo, porque no sabía qué hacer con la rabia que Billy mantiene, maltrata a sus hermanas, compañeros y compañeras. Le preocupaban las amenazas que él le estaba realizando a otros niños y las dificultades que por ello estaba teniendo con otras madres de familia... Me levanto de la silla presurosamente y corro a la portería para alcanzarla, pero ya no está, se ha ido, es demasiado tarde. Entonces, me devuelvo a paso lento, muy lento, me siento mal por no haberla escuchado. Atravieso de nuevo la puerta y veo las caras serias de mis compañeras. Una de ellas me dice:

—Profesora, llega tarde y también interrumpe la reunión saliéndose del salón. Es importante que todas estemos aquí, el tiempo es muy corto para esta reunión; por lo tanto, debemos ser lo más eficientes, para que entreguemos el informe a tiempo.

Finalizada la lectura del instructivo se nombró la secretaria, quien escribiría el acta, y se dio inicio a la reunión. Empezamos por determinar las causas comunes de reprobación de los y las estudiantes. Nombres y nombres de niños y niñas desfilan por mi cabeza con su historia particular, rostros, muecas, risotadas, tristezas, deseos,

sueños, miradas tan agresivas como tiernas, dependiendo del tiempo, dependiendo del ambiente, dependiendo del ánimo. Otros calificativos ingresan por mis oídos, pronunciados por algunas de mis compañeras: "vago", "perrezosa", "tapao", "mala", "lento", "milito". Éste era un espacio perfecto para expresar lo que pasaba con los niños y las niñas, para poner en escena todas aquellas historias de vida que son ignoradas en los procesos académicos.

Cómo no tener presente las historias de vida de Lukas, Pedro, Claudia y, desde luego, Billy, "el niño problema". Y mientras mis compañeras mencionan las cifras, los datos correspondientes, quisiera contarles lo que sucede con él, porque en el consolidado Billy aparece sólo como uno de los estudiantes que reprobaban 6 materias, pero ese registro no explicita que a su padre lo asesinaron cuando él tenía tan sólo dos meses de nacido, le ha tocado crecer sin él; que su madre debe dejarlo en manos de su abuela, mientras ella se rebusca el pan de cada día. No conocen tampoco que él, bajo su coraza de niño fuerte, de cacique, de agresor, esconde el miedo, la rabia y la falta de afecto. Ésta es la realidad. Sin embargo, esto que le acontece a Billy y que influye en su desempeño académico y disciplinario, no aparecerá en las estadísticas; sólo será un problema, un obstáculo para alcanzar los niveles de calidad.

Pero me callo, ya me imagino a una de mis compañeras diciendo que la solución está en remitir esos "casos" a profesionales: el psicólogo, el neurólogo, la trabajadora social o al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Mientras tanto, la programación curricular, los modos de enseñanza, los contenidos curriculares, el Proyecto Educativo Institucional —PEI— (el

de papel, no el que se construye día a día) están cada vez más alejados de las problemáticas, de los intereses, de los sueños y miedos de los y las estudiantes. Debo reconocer que la coraza con la que esconden el miedo, la angustia, la rabia, son, desde luego, problemas de orden psicológico, sociológico, etc., pero son también pedagógicos, y tocan la enseñanza, la evaluación, el currículo.

Quiero pensar en la vida de Billy y de tantos otros niños y niñas con situaciones similares, no para tenerles pesar o compasión, sino precisamente para anudarlo a eso que aprenden y al modo en el que lo aprenden. O tan simple como para mirarlos distinto, para que ellos y ellas respondan distinto. Pero, más que poner en escena las historias de vida, es querer buscar alternativas para fugarnos del control y de la calidad exacerbada que se persigue y que no compaginan con la realidad vivida, alternativas que posibiliten plantear otras maneras de formación.

Sin embargo, es la etapa más limitante en la reunión de la Comisión de Evaluación y este tema requiere de conversación y de tiempo, dos elementos que no poseemos. Aunque quiera hacer resistencia ante este acontecimiento, hay quien recuerda que el acta debe entregarse inmediatamente finalizada la tarea. Entonces, sólo se termina pronunciando las mismas causas de siempre: falta de acompañamiento, desmotivación de los y las estudiantes, falta de responsabilidad... información que se convierte en simples datos estadísticos que reposarán en los formatos.

Más datos, formatos, instructivos... pienso en silencio.

—No, profesora, es que no hay más tiempo. Mire: para el lunes está el Con-

sejo Académico, el martes hay Consejo Directivo, el miércoles tenemos Comité de Calidad, el jueves los líderes de proceso tenemos una capacitación sobre la norma ISO. Como verá, queda el viernes para hacerse la Comisión de Evaluación, porque no hay más espera, antes estamos retrasados. Y para evitar la desescolarización los niños y las niñas sólo vienen media jornada, para que ustedes realicen la reunión en las dos horitas restantes.

Siento que voy a estallar, qué falta de sentido, todo se ha vuelto tan cuadriculado, tan esquematizado, le estamos rindiendo culto a la eficiencia y a la eficacia.

“¡Profesora, aquí le hacen falta dos reflexiones pedagógicas!”, fueron las palabras de la coordinadora cuando me estaba realizando la evaluación de desempeño del primer semestre, un día antes a esta reunión, un recuerdo que encaja con lo cuadriculado y lo esquematizado en lo que se ha vuelto mi quehacer. La coordinadora se refería al incumplimiento del instructivo para llenar el diario de campo, estaba faltando uno de sus términos. A dos semanas escritas en el diario durante el semestre no les escribí las reflexiones pedagógicas, sólo describí las temáticas abordadas, las actividades significativas y puse las evidencias. El no tenerlas podía ser causal de una no conformidad menor, en caso tal de una auditoría interna o externa. Además, le rebajó unos puntos a mi evaluación de desempeño. ¿Cómo es posible que se pretenda prescribir la reflexión, y peor aún, que se intente meterla en un formato o en una cilla?

Ya estamos listas para proceder con el ítem más “relevante” para la gestión académica, llenar la tabla en la que se indica el porcentaje de reprobación.

Para ello ya tenemos listos los siguientes datos, resaltados cada uno con un color diferente: ¿cuántos estudiantes no perdieron materia, cuántos una o dos, cuántos tres, cuántos cuatro o cinco, cuántos perdieron matemática, cuántos perdieron español, cuántos perdieron sociales?... Estas preguntas eran para cada una de nosotras, una por vez, y la secretaria, con calculadora en mano, para multiplicar por el número de estudiantes y dividir por cien, igual tanto porcentaje reprobado. Nos llevamos casi una hora realizando estas sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, para obtener los resultados y consignarlos en el cuadro del formato del acta, datos que reposarán en el archivo de la oficina de Gestión académica.

"Partid al niño vivo por la mitad — siguió ordenando Salomón— y entregad la mitad de él a la una y la otra mitad a la otra". Así estoy viendo esta reunión, en la que los niños y las niñas son escindidos, nada de la tan mencionada "formación integral" hace presencia. Sólo hablamos de resultados, datos, porcentajes, pruebas, competencias, pero no de los imaginarios, los sentimientos, los pensamientos, los sueños, las dificultades, los miedos, las rabias que tienen los niños y las niñas. Tampoco hablamos de nuestra enseñanza, de cómo es sacudida o no por sus universos...

Ya casi se acaba el tiempo y falta un ítem, con el que guardo la esperanza de ser escuchada o leída. Es el ítem de las observaciones; está destinado para escribir alternativas que mejoren las condiciones académicas. Entonces, varias propuestas salen al ruedo...

Preciso en este momento está entrando la coordinadora, se sienta a nuestro lado, escucha atentamente las propuestas, pero los gestos en su cara indican que algunas no son muy satisfactorias.

—Perdón profesoras—, expresa. —Requierden que el proceso de bienestar a la comunidad prepara la escuela de padres, no se puede desescolarizar ni una hora, debemos estar sujetos a las actividades planteadas por los proyectos obligatorios; recuerden que las actividades son institucionales. Además, es importante implementar actividades destinadas a fortalecer el indicador de desempeño —lee del listado de logros que tiene en su mano—: "Resuelve de manera adecuada preguntas referidas al área que miden el desarrollo de competencias evaluadas en las pruebas saber", porque tenemos la exigencia de subir los niveles de las pruebas Saber e ICFES...

Bla, bla, bla, de nuevo el control se hace presente. Y para finalizar dice:

—Pero, de todas maneras, escriban esas estrategias; nada pierden.

He dejado de escucharlas, hablan sobre lo desastroso que han sido los resultados en este segundo período. Pienso que tendrá que colgar las hojas mojadas para que se sequen...

Y la mamá de Billy, ¿qué sería de ella?

La narración "Vida. Un simple dato estadístico", deja leer tres líneas de sentido³ y su lectura interpretativa permite rastrear una serie de rasgos comunes que van constituyendo cada una de ellas: *contexto sociocultural, instrumentalización y subjetivación*.

³ Las líneas de sentido son llamadas semióticamente *isotopías* y hacen referencia a aquellos rasgos que posee un texto y que posibilitan interpretar lo escrito; son las responsables de la coherencia y la cohesión del texto, como también de la ampliación y descripción de los tópicos. Atraviesan lo connotativo, construyen la narrativa, interpretan movimientos, recorridos que implican una lectura interpretativa (Grupo de Entrevernes, 1982: 148).

El *contexto sociocultural* está constituido por aquellas características relevantes de las interacciones de los niños y las niñas con su entorno. En este caso, hace presencia la pobreza, la violencia, el darwinismo social, la exclusión, la marginalización, condiciones de posibilidad que tienen los niños y las niñas para subjetivarse.

La segunda línea de sentido, la *subjetivación*, en tensión con las otras líneas, muestra cómo fluye la vida desde otra mirada, una mirada reflexiva, humana y comprensiva. Es ella, la subjetivación, quien permite al sujeto tener conciencia de dónde está ubicado y descubrir que otros mundos son posibles.

Por último, la *instrumentalización*, se origina en tensión con las otras dos, pues en el camino de reconocer el contexto social de los niños y de las niñas en sus historias de vida, aparece un interés por los resultados, la eficacia, la competitividad, la excelencia, la homogeneización y el control, que van marcando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, hacen que las dinámicas en la escuela se vuelquen a dar cumplimiento a las nuevas exigencias de calidad, invisibilizando lo humano: las historias de vida de una comunidad educativa.

Esta última línea de sentido produce tres efectos, que operan en beneficio de la "calidad": 1) tiene la producción de subjetividad constituida por la racionalización, la esquematización, el orden y la productividad que vienen imponiendo los discursos neoliberales y globalizantes, que venden la idea de un mundo ordenado, calculable, predecible, sin caos y que, por ende, los procesos —en este caso, el educativo— deben propender por sus objetivos de estandarización y homogeneización; 2) maestras y maestros, niños y niñas, madres y padres de familia, al igual que las directivas, entran en juego con el sistema, para lograr beneficiarse de él; entonces, se acomodan a los nuevos sistemas de evaluación, crece la autocompasión para lograr subsidios

económicos, de alimentación, de vestido, de útiles escolares, etc., aspectos determinantes para elevar los niveles de mediocridad; y 3) concebir como "problemas" a todos aquellos sujetos que no encajan en los parámetros de calidad, lo que conduciría directa o indirectamente a su exclusión por el sistema.

Otras posibilidades que se abren en este análisis son tres sublíneas, también en tensión, que están presentes en las tres líneas de sentido.

1. El *tiempo*. En el contexto sociocultural, es un tiempo de la contingencia, que se presenta fuera de lo esquematizado, en donde lo improvisto prevalece y debe actuar en el acto. En la instrumentalización, un tiempo del control, de lo calculable y predecible; es un bien que no se debe malgastar. Por último, en la subjetivación, un tiempo de la conversación y la reflexión que no prescribe.
2. Las *caras* con las que veo a Billy, el protagonista de la narración. En el contexto sociocultural lo veo como el niño, que margina, que es reproductor de las acciones del *duro* del barrio; en la instrumentalización, simplemente es un niño problema que no encaja con la homogeneización del sistema; y en la línea de subjetivación, desinstalo esas otras caras para ver el rostro de Billy, para ver en él cómo esos discursos de saber-poder que operan en su vida me sacuden como maestra, mis modos de enseñanza y, por ende, un proyecto institucional.
3. La *formación*. En la línea del contexto es de reproducción, de tal manera que las interacciones en la escuela están determinadas por el acontecer de su entorno social; en la línea de la instrumentalización, es una formación por ser, ser un sujeto esquematizado, controlado, lleno de información, es decir, una marioneta del sistema. Por último, en la línea de subjetivación, la formación es por dejar de ser, para transformar, para ver distinta la realidad.

En síntesis, este artículo es una trama constituida por la tensión existente entre las líneas de sentido, no sólo presente en este relato, sino a través de todo el trabajo investigativo. Su configuración narrativa no sólo fue un asunto de los sueños y los deseos de los y las estudiantes; también fue ponerme como maestra en una posición diferente con la enseñanza, para comprender desde lo vivido. Fue la posibilidad de mirarme distinta, de reconocer los rostros de mis estudiantes, que recogen los juegos de saber-poder, y desinstalar aquellas caras con las que me topo día a día, que ocultan los discursos que operan en sus vidas y no dejan ver la realidad que marca sus conductas, tan incomprendidas en la escuela. Nada garantiza que los discursos de "calidad" hagan un mejor maestro, una mejor maestra o que los parámetros establecidos sean una respuesta a los problemas sociales. Si la escuela pierde su función social y asume una posición autista de la realidad, entonces se estimulará en ella la mediocridad, el darwinismo social, se perderá el sentido de las experiencias, desde la oportunidad de soñar, imaginar y construir nuevas expectativas de vida.

Referencias bibliográficas

Connelly, M. y J. Clandinin, 1995, "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en: J. Larrosa

et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.

Duschatzky, S., 1999, *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

Eisner, E., 2002, *La escuela que necesitamos: ensayos personales*, Buenos Aires, Amorrortu.

Freire, P., 1985, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo veintiuno.

-, 2005, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo veintiuno.

Grupo de Entrevernes, 1982, *Análisis semiótico de los textos: introducción, teoría práctica*, Madrid, Ediciones Cristiandad.

Jurado Valencia, F., 2004, "La literatura en la educación básica y media: el diálogo entre y con los textos", en: Augusto Escobar Mesa, *Literatura y educación: la literatura como instrumento pedagógico. Jornadas de literatura Comfama*, Medellín, Comfama, pp. 61-82.

Larrosa, J., 1996, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes.

-, 2003, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.

Martínez Boom, A., 2004, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Barcelona, Anthropos.

Referencia

Borja Maturana, Makyerlin, "La narrativa como instrumento para la reflexión educativa", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 171-183.

Original recibido: abril de 2011
Aceptado: junio de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.