



Crudeza autobiográfica: ¿precauciones a la hora de abordar escrituras del yo?

Luciana Daniela Morini*

“No hay entonces situación educativa sin un sujeto que enseña, sin un sujeto que aprende, sin un espacio-tiempo, pero no termina aquí la cuestión. Hay otra instancia constitutiva de la situación educativa, algo que va más allá de la situación educativa y que sin embargo forma parte de ella. No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos y utopías.”

Paulo Freire

El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) tiene como objetivo la inclusión social de personas que fueron relegadas y expulsadas durante décadas del sistema educativo tradicional, que ha tenido históricamente una impronta elitista.

El FinEs se fundamenta en el reconocimiento de los saberes adquiridos por los sujetos durante toda su vida. En este sentido, tiene una apoyatura fuertemente freiriana ya que se apela a un diálogo horizontal entre el educador y el educando y se toma como punto de partida las experiencias particulares de los/as participantes y los saberes que estos/as traen consigo a la hora de tomar la palabra y fortalecer una mirada crítica de la realidad en la que estamos circunscriptos. De esta manera se busca que los sujetos logren reconocer, desnaturalizar y organizar sistemáticamente sus conocimientos y habilidades previas. Dicho proyecto educativo propicia formas de aprendizaje autónomo que se adaptan a las necesidades de los/as destinatarios/as, y genera condiciones que favorecen la permanencia y el egreso de quienes buscan terminar la Escuela Secundaria.

* Luciana Daniela Morini nació en 1991 en la ciudad de Mar Del Plata. Es estudiante del Profesorado en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente trabaja como profesora de Lengua y Literatura en el Plan FinEs 2.

lucyanamorini@gmail.com

El Plan FinEs no emerge azarosamente sino que es una iniciativa del gobierno nacional, a través de los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación. Mediante la Resolución 3520 se renueva el compromiso con los jóvenes y adultos que no cumplieron el Nivel Secundario obligatorio en los tiempos formales de educación.

El Plan FinEs surge en respuesta a las políticas neoliberales de los años noventa que debilitaron y deterioraron la educación pública en general y especialmente la oferta para jóvenes y adultos, a la vez que fomentaron la precarización laboral. De esta manera, viene a revertir el vaciamiento de la educación pública que dejó el menemismo y vuelve a repositionar al Estado como garante del real derecho a la educación en condiciones dignas de aprendizaje.

En primera persona...

Comencé a trabajar en el Plan FinEs 2 en el año 2012. Los primeros tres años me dediqué a dictar la materia Inglés para estudiantes de primero, segundo y tercer año. Por consiguiente este es mi primer año como Profesora de Lengua y Literatura, lo cual para mí no deja de constituir un desafío muy grande pese a estar “circulando” en las aulas hace rato.

Siempre traté de comprometerme activamente con la tarea docente, ya que considero que, en los proyectos territoriales de escolarización popular no formal, se deben transgredir las fronteras áulicas para fortalecer el vínculo entre el educador, el educando y la comunidad en la que dicha interacción se enmarca. En mi opinión la educación necesita de docentes activos y comprometidos con la realidad social, cultural y política en la que ésta se inserta. Es necesario que como profesores y profesoras seamos conscientes de la importancia y de la responsabilidad ética de construir en el aula experiencias y procesos educativos. Un acto educativo no se restringe nunca a la adquisición de un saber ni a un acto depositario de conocimiento. En otras palabras, “para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser” (Antelo, 2009: 177).

La experiencia que paso a relatar a continuación se centra justamente en las transgresiones. No solamente del espacio sino de las funciones desempeñadas por los/as docentes.

Quisiera advertir que mi propuesta no se encuentra concluida ni cerrada sino que, por el contrario, aún hoy, al momento de escritura de este texto, mantengo posiciones encontradas y cambiantes respecto a nuestra tarea como educadores/as.

El conflicto nace en la sede Unidad Básica Patulo Rave ubicada en el barrio Altos de San Lorenzo con un curso de chicos y chicas de entre diecinueve y veinticuatro años.

Nos encontrábamos en la primera clase del cuatrimestre y, para no hacer un típico “diagnóstico inicial” a modo de cuestionario pre-formulado donde los estudiantes delinearán sus trayectorias escolares, me animé a trabajar la autobiografía a partir de la literatura misma.

Como introducción y posteriormente disparador, utilicé el texto “Angélica” de Victoria Ocampo, donde la autora relata una memoria de su infancia. Explicé brevemente los géneros del yo: la diferencia entre biografía, autobiografía, memoria y diario íntimo. Los distintos tipos de narrador y sus funciones, etc. Leímos en voz alta el relato, haciendo algunos “altos” para aclarar ciertas zonas oscuras del texto. Al finalizar la lectura lo comentamos brevemente y como consigna les propuse escribir. Inmediatamente me lanzaron unas miradas de negación y pereza, pero cuando aclaré que era algo bastante libre, narrado en una primera persona autobiográfica, hubo un consenso general en que la tarea “era fácil”: redactar una autobiografía o una memoria sobre lo que quisieran, un recuerdo que se les venga a la mente aquí y ahora sin darle demasiada vuelta.

Previamente, mientras planeaba la actividad, esperaba que la mayoría escribiera una autobiografía breve, de tipo informativa, a modo de datos aislados. Preví que algunos más sueltos o elocuentes se inclinarían por una memoria, de algún momento reciente o rutinario, quizás algún relato de su infancia influenciado por la lectura previa del texto de Victoria Ocampo.

Pero mis expectativas distaron de la realidad. Para mi sorpresa, la mayoría de los relatos fueron duros, breves y contundentes.

Los primeros minutos después de anunciada la consigna estaban tímidos, largaban pequeñas risas, dudaban sobre qué escribir. Algunos pidieron permiso para escuchar música con los auriculares porque se concentraban mejor, pero otros continuaban reticentes, negándose a la tarea, hasta que, al ver que el resto de sus compañeros escribía, se embarcaron en la redacción de la misma.

Ellos/as me iban entregando los escritos y como la hora aún no finalizaba empecé a leer sus producciones ahí mismo. Propuse leerlas en voz alta para compartirlas con el grupo pero la respuesta fue un no rotundo, por lo que continué con mi lectura silenciosa.

Los/as chicos/as me miraban desde sus sillas, expectantes, a ver qué decía, qué gesto ponía, si de aprobación o desaprobación. Me preguntaban sobre la ortografía y sobre la extensión. Algunos no ponían nombre, otros pedían que por favor los lea en mi casa porque les daba vergüenza, aunque debo reconocer que apenas los/as conocía y todavía no hilaba nombre y rostro como para saber a qué persona correspondía cada escrito.

El problema se generó cuando, ante algunos de los relatos, me quedé helada, muda, desconcertada. Incluso temo haber hecho algún que otro gesto mientras leía.

No supe qué hacer, ni cómo atajar esas historias de vida que se filtraban a través de unos pocos renglones.

Hoy, que ya relaciono nombres y caras, puedo dar autoría a tres de aquellos relatos que me dejaron pasmada.

El primero correspondía a Lidia, quien eligió trabajar con una memoria. En ella contaba con lujo de detalles cómo a los once años encontró muerto a su padrastro. En sus palabras no se notaba tristeza, sino más bien rencor por una persona que a causa del alcohol dejó abandonados a sus hijos. Cuando terminé de leer el texto Lidia me miró, como esperando que yo le dijera si había cumplido satisfactoriamente la consigna o no.

El segundo relato pertenecía a Leonardo, la pareja de Lidia. Él me entregó un texto brevísimo, sin cierre ni conclusión, ni ninguna marca que indicara su finalización. Tan sólo cuatro o cinco renglones, con una caligrafía de difícil lectura, utilizando signos para suplantar algunas letras a modo de código callejero. En el texto contaba cómo su mejor amigo había caído preso a pesar de ser inocente y, en la cárcel, había tenido un intento de suicidio. Luego de leerlo en silencio, mientras el resto de los/as estudiantes continuaba escribiendo, me acerqué a Leonardo y entre un mate y otro me repuso el contexto. Los vecinos de su amigo eran bolivianos y se llevaban mal sólo por eso. Un día hubo un incendio en la casa de los vecinos y el amigo de Leo se acercó a ayudar. Ante esa situación, lo tildaron de autor del crimen y, como ya tenía antecedentes y no encontraron al culpable, quedó “adentro”.

Lo que no se problematizó en el texto ni tampoco durante la charla que devino luego, más allá del crimen, es el problema de la discriminación que atraviesa al barrio. En Altos de San Lorenzo conviven, no

de forma pacífica, bolivianos, peruanos, argentinos y paraguayos.

Al terminar el relato oral, Leonardo me preguntó retóricamente: “¿No lo tengo que escribir, no? No hace falta, ¿o no?”

Me quedé helada. Le dije que si él no lo consideraba necesario no lo escribiera.

Regresando a mi casa en el micro repetí la escena en mi cabeza una y otra vez y me pregunté: “¿necesario?”.

Con el correr de las clases me fui dando cuenta de que Leonardo es un chico bastante callado, tímido. No socializa mucho con sus compañeros/as, por lo que posiblemente su amigo preso sea uno de sus pocos amigos. Al punto de que no parecía problematizar que el crimen por el cual fue inculpado su amigo es el intento de matar a una persona “por boliviana”, cuando su novia es del mismo país de origen. Reflexiono que lo afectivo pesa más que lo socialmente denunciado.

El último caso que voy a relatar es el de Gisella, una alumna de diecinueve años que a la altura de la fecha se encuentra en el octavo mes de embarazo. En su relato cuenta cómo se siente pasar por esa situación cuando se está sola y se será madre soltera, ya que su novio, en palabras de Gisella, influenciado por su familia, la dejó cuando ella se negó a abortar. Ella compartió sus miedos, dudas e inseguridades. Resulta difícil vivir en el mismo barrio, cruzarse en el almacén o en la plaza con quien es el padre.

Pero en su relato, Gisella también expresó su deseo de terminar la escuela para darle a su hija un futuro mejor. Me acerco a ella y le digo que me parece muy valiente que tome la decisión de criar a su hija sola. Sonríe. También le digo que me resulta muy valioso que venga a clases con un embarazo avanzado. Le pregunto si sufre malestares, si vive lejos, si tiene en qué venir los días de lluvia.

Estas tres historias de vida son solo casos que escogí a partir de la actividad de escritura en particular que los nuclea, pero los casos en primera persona de violencia doméstica, contexto de encierro, abandono de persona, drogadicción, entre otros, afloran cotidianamente en las aulas.

En una primera instancia comencé a reflexionar sobre los relatos que pueden surgir a partir de una

consigna de escritura autobiográfica. Considero que, a la hora de hacer un diagnóstico inicial como en este caso, no debemos tirar para atrás las ideas nuevas ni reincidir en las encuestas tradicionales por la complejidad que se narra en las historias, como si tan sólo con saber que el estudiante que tenemos enfrente abandonó la escuela por embarazo adolescente, por falta de motivación o por trabajo, nos dijera todo de esa persona.

Es por ello que formulé en mi cabeza diversas estrategias como para tener un “as bajo la manga” y tratar de estar preparada para encontrarme con ese tipo de relatos, para esas vidas que escapan a nuestros conceptos de “normalidad” y que fluyen y se desahogan por medio del papel y el lápiz. Comencé a pensar actividades en las cuales encauzar eso que me habían transmitido, cómo tomar esos relatos y transformarlos en otra cosa. Me repetía a mí misma que no volvería a dejarme atrapar por el mutismo del desconcierto, del miedo a ser juzgada.

El diferencial de energía es un dato más del laburo cotidiano. ¿Cómo estar cada día con veinte, treinta o sesenta pibes y pibas, con vidas cargadas, cotidianos que explotan, y encima laburando en condiciones en las que no sobra nada, apelando todo el tiempo a la iniciativa personal (o del grupo que está gestionando una Sede)? ¿Cómo conjugar la dimensión laboral con los saberes “extralaborales” que uno trae, con la apuesta política y existencial que sustenta el estar ahí (es algo más que un puto laburo)? (...) Porque si la charla sigue más allá de las frases, aparece lo importante: el laburo cotidiano, el sentido de estar ahí, el afecto hacia y desde los pibes, la adrenalina de saberse “dentro” del monstruo (y no luchando contra él) y de armar cosas ahí que, aunque no parezca, no sabes qué efectos va a tener. (Colectivo Juguetes Perdidos, 2014: 94).

Precisamente me percaté de que el efecto de la consigna había impactado fuertemente en mí. Más tarde caería en la cuenta de que los/as estudiantes que se expresan, los que buscan ayuda, comprensión, desahogo o simplemente tienen naturalizadas esas historias de vida, también tienen miedo a ser juzgados. Al punto de generarles vergüenza entregar un relato con faltas de ortografía, como si eso pesara más que la cara de desconcierto que quizás ponemos nosotros, profesores y profesoras, que no sabemos para dónde disparar después de haber leído cruentos renglones.

Al pasar las clases fui apreciando cómo ellos/as no necesitan tener demasiada confianza, ni compartir muchas horas para que le confíen a uno/a sus miedos, sus anécdotas, sus trayectorias escolares más o menos problemáticas. Creo que encuentran el espacio áulico no solo como un recinto de contención sino también como un espacio en el cual expresarse libremente, un lugar en donde pueden decir lo que piensan, donde se sienten entre pares, más allá de las franjas etarias diversas y dejando de lado los supuestos roles jerárquicos esperados en el vínculo entre docentes y estudiantes. Y esto es así porque,

precisamente, en la educación popular los docentes, en su mayoría, no impondrán un rol jerárquico ni autoritario, y tampoco los verán con ojos censores, sino que tratarán de comprenderlos, sumergiéndose paulatinamente en su universo cotidiano.

Así fue como con el correr de los días y de las horas de clase, comencé a naturalizar el hecho de que las/os estudiantes volcasen sobre mí dichas experiencias de vida.

Recién ahí me di cuenta de que es imposible prever siempre cómo van a resultar ciertas actividades, o que no es nada fructífero dejar de lado algunas consignas o textos por miedo a que surjan relatos o planteos que nos sitúan en un lugar de incomodidad o nos superan y nos hacen sentir impotentes.

A su vez, creo que muchos de esos relatos seguramente ya habrán sido transmitidos a un otro, a un amigo, un familiar, un vecino, quizás a algún otro profesor. Constituyen un acontecimiento traumático, si se quiere, pero no al punto tal de silenciarlo inconscientemente, que vive en ellos y que ha de aflorar sin tapujos a la hora de abordar temáticas del yo.

Tampoco creo que los/as estudiantes esperen una respuesta “salvadora” de parte de los interlocutores, ya sean sus pares o el docente, sino que simplemente buscan poner en común experiencias de vida. Es por ello que considero que el docente no tiene que intentar ocupar un rol que no le es dado, a no ser que los/as estudiantes se lo demanden activamente en más de una oportunidad.

Somos docentes de una materia específica, y como tal, es nuestro deber, si se quiere, continuar con eso que se está trabajando aunque, no por ello, se trata de negar un debate ni de hacer “oídos sordos”, sino solo saber interpretar eso que se está compartiendo. Una cosa es el relato de una historia y otra, un pedido de ayuda. Ante la segunda, es importante reconocer las múltiples formas que ese pedido puede tomar. Es ahí donde debemos buscar un espacio particular para charlar con ese sujeto sin exponerlo delante del resto o contactarnos con otras personas que ocupen roles sociales y laborales específicos capacitados para trabajar dichas problemáticas.

Debemos conocer nuestros límites y las herramientas con las cuales contamos. No somos psicólogos, ni trabajadores sociales, ni abogados. Tampoco somos amigos ni familiares como para introducirnos de lleno en sus vidas. Es por ello que me parece que lo más pertinente es, como dije anteriormente, tratar de abordar estas cuestiones desde la esencia misma de la Lengua y la Literatura.

La semana siguiente a la consigna de escritura les entregué sus escritos. Les comenté los temas que abordaríamos las clases siguientes y la modalidad con la que tenía pensado trabajar. En un principio trabajaríamos los mecanismos de cohesión y coherencia ya que este cuatrimestre íbamos a escribir bastante y la mayoría de los textos estaban un poco flojos en ese punto. A su vez les dije que les había marcado las faltas ortográficas para que las vayan incorporando de a poco pero que jamás las tendría en cuenta a la hora de poner una calificación. Por último aclaré que las evaluaciones serían trabajos prácticos que haríamos en clase, pero que para esa instancia faltaba mucho, que por ahora se preocuparan por asistir regularmente a clases y participar en las mismas.

Creo que la función del docente, el desafío, es poder encauzar la libertad de los/as estudiantes, es decir, poder llevarla a buen puerto en el sentido de encaminarla. Brindar al sujeto las herramientas para practicar la libertad de culto, la libertad política, sexual, de pensamiento, y la libertad de la palabra. Es, justamente, en esta libertad donde debemos hacer foco como profesores de la lengua y la literatura, trabajar sobre las herramientas que permitan a los educandos expresarse libremente y, a su vez, construir un vínculo tal que se sientan cómodos y sin tapujos ni miedos al prejuicio a la hora de hablar y escribir, ya sean textos ficcionales o autobiográficos. No basta solo con partir del “universo vocabular” de los sujetos y reflexionar sobre su contenido fonético-silábico, sino también trabajar en la carga semántica, afectiva y social de las proposiciones.

En este proceso interactivo entre el docente, el alumno y el entorno, el educador también debe realizar una emancipación personal: el docente se libera al liberar, haciendo uso de la premisa freiriana “yo me transformo al transformar”.

La educación es entonces una práctica liberadora tanto para el educador como para el educando.

Fue precisamente en esta liberación que logré transmitirles a ellos/as mis propios miedos, como sujeto y también como docente. Mis inseguridades a la hora de abordar ciertos temas, mis incapacidades para poder ayudarlos o darles una respuesta a lo que me planteaban.

Los sujetos que acuden al Plan FinEs acarrean consigo, en su mayoría, el estigma de la marginación. Son sujetos que han sido excluidos y relegados en un doble sentido: como ciudadanos y también como educandos.

Si la palabra es un derecho, ¿por qué negarla mediante la evasión de consignas que nos interpelen, incomoden o desafíen?

La educación debe ser abordada como un derecho a re-conquistar, que devendrá en restituir otros derechos perdidos, violados o limitados. Es el arma principal con la cual ganar otras batallas simbólicas. A propósito de esto, Pineau apunta que:

Por todo esto, uno de los principales desafíos que actualmente enfrentamos los educadores es aportar a la restitución de los derechos que han sido sustraídos a vastos sectores de la sociedad –en especial niños y jóvenes- que a su vez supere el viejo dispositivo de la imposición homogeneizante. Para eso debemos ser capaces de generar propuestas educativas que les permitan construir nuevos soportes y anclajes, debemos lograr habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la conexión (y muchas veces, la reconexión) con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos (Pineau, 2009: 21).

Si la finalidad de la asignatura Lengua y Literatura es brindar a las/os estudiantes la posibilidad de crecer intelectual y comunicacionalmente, ampliando y fortaleciendo sus conocimientos, mejorar su capacidad expresiva e interpretativa en tanto hablantes, oyentes, lectores y productores de texto para que puedan desenvolverse con facilidad y naturalidad en distintos contextos de comunicación, con el fin no sólo de ampliar sus oportunidades a la hora de insertarse en el mercado laboral y productivo, sino también para expresarse libremente entre pares o hacia un otro en cualquier tipo de situación de habla. Entonces, ¿qué mejor que empezar a expresarse por uno mismo como sujeto?

Como especifiqué anteriormente, la educación se centra en el intercambio entre el docente, el estudiante, y también con los otros y con el entorno. El aprendizaje es dialógico. Supone una reciprocidad, una circularidad.

El aprendizaje es interacción. Y es en este dar y recibir que se generan lazos afectivos y de confianza que permiten a los sujetos partir desde el yo para empezar a aprehender el mundo. Propongo entonces no intentar preverlo todo, no frenar los impulsos de los otros, utilizar las consignas a modo de disparador, y dejarnos sorprender. En los acontecimientos menos inesperados es donde se da el aprendizaje mutuo que estamos buscando.

Siendo dos de Junio y habiendo transcurrido tres meses de clase noté un cambio progresivo en la forma de abordar las problemáticas. No ya a partir de la búsqueda de una solución, sino a partir de acciones concretas que intenten encauzar las actitudes de los sujetos.

En el marco de la marcha del día siguiente en repudio a la violencia de género y al creciente número de femicidios, conocida mediáticamente como “Ni Una Menos”, llevé para trabajar el texto de Silvina Ocampo “Las vestiduras peligrosas” que problematiza dicha cuestión a partir de la justificación del acoso de parte de los hombres por las vestimentas “provocativas” de las mujeres. Luego de leer el texto y debatirlo comenzaron a sucederse los relatos: cuatro de las seis estudiantes presentes compartieron experiencias en primera persona de maltrato doméstico y abuso sexual ejercido por sus parejas o familiares.

Pero aquella vez no regresé en el colectivo pensando estrategias didácticas, sino que volví ansiando el día siguiente. A las doce del mediodía nos encontramos en la sede y concentramos estudiantes, docentes, familiares y vecinos para asistir a la marcha de la no violencia contra las mujeres. La movilización resultó ser una estrategia legítima, liberadora y denunciativa que nos unía, una vez más, a través de las ideas, valores y derechos por los que alzamos nuestras banderas.

Como conclusión, quisiera destacar que reivindico día a día la implementación del programa Plan FinEs2 ya que lo considero un espacio hermoso y descontracturante por excelencia para desempeñar la tarea docente.

Constituye un desafío cotidiano, ya que, por momentos, tenemos que desandar lo aprendido en la escuela tradicional y, también, hay momentos en los que nos encontramos con que lo abordado en las materias pedagógicas tampoco resulta suficiente o aplicable y es precisamente allí donde aflora lo que podemos llamar “vocación docente”. Se trata de situaciones en las que nos volvemos creativos/as, en las que pedimos prestado un rato de la hora del profesor/a que sigue para cerrar una idea o un debate y regresamos a casa llenos de energía, pensando ansiosamente en materiales con los que trabajar la clase siguiente.

Las diferentes franjas etarias al interior del espacio áulico la recubre de interés y la dota de un aprendizaje recíproco constante.

Se logran conformar con naturalidad grupos humanos que trascienden las fronteras áulicas y se reflejan en las relaciones cotidianas hacia el interior del barrio en el cual el Plan se encuentra inserto. Constituye un espacio que nos permite crecer mucho como profesores/as y llevarnos experiencias valiosas. Tuve el gusto en varias oportunidades de abordar trabajos multidisciplinarios, ya sea con otros/as profesores/as

del FinEs, como interactuando con estudiantes de otros cursos y también con otros actores sociales del barrio que no acuden a las clases y me enorgullece afirmar que en todas las ocasiones fueron experiencias enriquecedoras para todos/as los/as participantes.

Recomiendo a los/as lectores/as que, si aún no tuvieron la oportunidad de tomar horas, o no se acercaron por diversos motivos, lo hagan. Ser educador/a es un camino de ida.

Bibliografía

- Antelo, Estanislao y Alliaud, Andrea (2009): *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- Colectivo Juguetes Perdidos (2014): *¿Quién lleva la gorra?* Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.
- Freire, Paulo (1967): *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1991): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Huergo, Jorge (2003): *El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación de las acciones estratégicas*. Centro de Comunicación/Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Pineau, Pablo. (2009): "La educación como derecho". Osorio Villada, Andrea y Arias Gómez, Diego (comp.). *Equidad y políticas públicas en educación. Análisis e incidencias*. Bogotá, Red PROPONE.
- Torrealba, María Teresa y Scavino, Carolina. (2006): *Hacia la construcción de comunidades de aprendizaje*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.