

Retratos docentes: exploración de la memoria escolar durante la formación inicial de maestras y maestros de educación infantil*

Teacher Portraits: Exploring School Memories During the Preservice Teacher Training of Early Childhood Educators

J. Eduardo Sierra Nieto **, Noelia Gómez *** y Nieves Millán Alcaide ****

Recibido: 12 de diciembre de 2024 Aceptado: 21 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Sierra Nieto, J. E., Gómez, N. y Millán, N. (2025). Retratos docentes: una exploración narrativa de los gestos docentes durante la formación inicial de maestras y maestros de educación infantil. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 89-106. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20982>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20982>

RESUMEN

Avanzando en nuestro interés por conectar docencia e instigación, le planteamos al alumnado de *Teoría de la Educación* componer retratos docentes a través de los cuales hacer el doble ejercicio de (i) re-crear su memoria escolar y de (ii) pensar la enseñanza desde una pedagogía relacional. Una vez recopilados los ejercicios, realizamos un trabajo de tematización y categorización que, posteriormente, devolvimos al grupo para seguir pensando en el aula en uno de los asuntos centrales de la asignatura: la relación educativa.

Palabras clave: Teoría de la Educación; narratividad; gestos docentes; formación inicial del profesorado

ABSTRACT

Advancing our interest in connecting teaching and inquiry, we invited the students of the Theory of Education course to compose teacher portraits through which they could undertake a dual exercise: (i) re-creating their school memories and (ii) reflecting on teaching from a relational pedagogy perspective. Once the exercises were collected, we carried out a process of thematization and categorization, which we later presented back to the group to continue exploring one of the central topics of the course: the educational relationship.

Keywords: Educational Theory; narrativity; teaching gestures; pre-service teacher training

* Este artículo está enmarcado en el desarrollo del proyecto de investigación: "Estudio fenomenológico sobre rituales y gestos de la enseñanza: de la formación inicial del profesorado a las aulas de enseñanzas medias" (Rfa. B3-2023/29), financiado desde el II Plan Propio de Investigación de la Universidad de Málaga.



**J. Eduardo Sierra Nieto [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación,

Pedagogía Social y MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación Educación,

Universidad de Málaga (España)

esierra@uma.es

*** Noelia Gómez [0000-0003-0006-4322](https://orcid.org/0000-0003-0006-4322)

Facultad de Ciencias Humanas,

Dpto. de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

gomez.noelia9@gmail.com

**** Nieves Millán Alcaide [0000-0002-3895-1587](https://orcid.org/0000-0002-3895-1587)

Estudiante del Programa de doctorado: Educación y Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España)
nieves.3ma@gmail.com



1. RECOMPONER LA MEMORIA ESCOLAR: ACTO 1

En la novela de Dominique Sampiero *El tiempo cautivo* (1999), que sirvió como base para el guion de la película *Hoy empieza todo* (Tavernier, 1999), hay un capítulo en el que el autor nos habla acerca del amargo origen de su relación con las letras. Nos permitimos trascibir un fragmento con el ánimo de recuperarlo seguidamente a favor de enmarcar nuestro texto.

Me gusta y no me gusta leer. Las palabras de los demás me apartan de un hervidero en el que lavas, rosales encendidos y zarzas son mi cueva de Alí Babá. Un tesoro que no se deja ni descubrir ni traicionar y cuya única quemadura es una mirada intensa. Un fuego portado en vasos. Pues los libros mataron a mi padre y a mi madre. En silencio. Sin un grito. Y yo no les dirijo la palabra, no realmente.

O sí. Les pido que me quieran. Que pacten. He firmado un trato de ternura con ellos. Pero no hablamos ya la misma lengua. La mía les asustó. No sé por qué ni cómo. Es igual a abandonar a alguien en un muelle. Se ve partir el barco con la familia dentro.

(Sampiero, 1999, p. 41)

Resulta hermoso y doloroso al mismo tiempo recorrer las líneas recibiendo ese mensaje del autor según el cual la literatura ha sido fuente de liberación a la vez que pena de muerte: *gusto, hervidero, traición, mirada intensa, muerte, pacto, lengua*.

Si continuamos leyendo, nos topamos con el relato de una infancia recompuesta poéticamente. Nuevos renglones que hablan de cómo su padre le construyó unos estantes con “laterales en hierro negro y planchas de conglomerado en bruto” (p. 42), en los que *los lomos cuadrados dormían encima de su cabeza*. Su padre quería, nos cuenta, que se instruyera sin perder tiempo “entre el instante del sueño y el de levantarse”. Un propósito que devino en penoso triunfo: en efecto, el hijo de *aquel ferroviario que hubiera podido llegar a maestro* acabó convertido en escritor y en profesor de literatura; sin embargo, ese mismo camino lo transformó en alguien que vive “como en una pensión en la propia casa y con los propios hermanos”. [...] Aislado, enclaustrado en la aventura de una palabra que le excluye” (p. 41).

Podríamos preguntarnos ahora por el Sampiero profesor y por cómo su amor por las palabras fraguó en un particular *ethos* pedagógico: ¿cómo prepararía sus clases? ¿Qué le llevaría a seleccionar ciertas lecturas? ¿Qué ejercicios propondría? ¿Cómo sostendría las letras con su presencia? Y podemos imaginar también a sus estudiantes, preguntándonos: ¿cómo experimentarían las lecciones? ¿Cómo recibirían la palabra y cómo la tomarían? ¿Cómo transitarían las líneas? ¿Qué textos compondrían?

¿Por qué hemos querido traer este pasaje al comienzo de un artículo que se interesa por la memoria escolar de estudiantes de magisterio? La respuesta, nos tememos, no es demasiado sofisticada. Nos acogemos a esa tradición pedagógica que se ha venido preocupando por el estudio de la identidad docente desde una perspectiva narrativa (Goodson, 2004; Viñao, 2002). Desde ahí, nos acercamos al camino que llevamos recorriendo desde hace algunos cursos junto

a estudiantes del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en el marco de la asignatura de *Teoría de la Educación*.

Respecto a ese contexto, los pasajes de la novela de Sampiero nos recuerdan que el camino de llegar a ser profesor o profesora está trufado de episodios no necesariamente reseñables, pero que van haciendo su trabajo respecto de nuestra identidad y en cuanto a las relaciones que establecemos con el saber y la cultura (Caparrós y Sierra, 2022). Esta es una de las direcciones en las que nos pone a pensar la obra: cómo recordamos a nuestros profesores, a nuestras profesoras; cómo lo vivido juntos pudo marcar en algún sentido nuestros imaginarios respecto de qué es ser docente y en cuanto a qué clase de relaciones pueden darse en el seno de lo que Aldridge (2019) ha venido en llamar el *triángulo amoroso de la educación* (las relaciones entre docentes, estudiantes y materias).

2. RECOMPONER LA MEMORIA ESCOLAR: ACTO 2

Para continuar, quisiéramos traer a escena el cómic *Ronson*, de César Sebastián (2024), en el que el historietista nos propone un bello ejercicio de rememoración. La obra insistirá en la labor de recomposición narrativa de la infancia, presentándonos a un hombre adulto que fue niño durante la década de los 60 en una zona rural de España.

Ya desde sus primeras páginas, el narrador expone lo delicado del movimiento de “hacer memoria”, tratando de desoír la trampa melodía de la nostalgia, aunque sin por ello renunciar a explorar sus vivencias en lo que parece un intento de zafarse de una narración al uso sobre la memoria histórica. Y en esas primeras páginas, como decimos, medita sobre la naturaleza de la memoria, acerca de cómo los episodios vividos componen *los cimientos de la identidad*.

Ni la persona que yo era entonces ni el mundo en que vivía se parecen mucho a los actuales. No obstante, por mucho que mis huesos hayan envejecido y por muchas personas que hayan ocupado mi piel a lo largo de todos estos años, las memorias de aquel periodo siempre han constituido los cimientos de mi identidad. ¿Por qué un puñado de historias e imágenes fragmentadas y aparentemente inconexas dejaron una huella tan profunda en mí? ¿A qué razones misteriosas obedece este complejo entramado que construimos en la mente a lo largo de nuestra vida?

(Sebastián, 2024)¹

Nos interesan especialmente las preguntas que se hace el protagonista hacia el final de la cita; si bien no se trata para nosotros de la composición de una historia de vida, sino de percarnos de la naturaleza narrativa de la identidad, también para la enseñanza. Y a ese respecto recordamos unas palabras de Ricardo Forster (1996, p. 53) para quien *el pasado regresa como ficción*, de tal manera que “su presencia-ausencia es convocada desde la lengua de la narración y en esa convocatoria ordenamos los claroscuros de nuestra biografía, la volvemos a escribir y le damos nueva existencia”. El cómic de Sebastián resulta el ejercicio perfecto en los términos que propone

1 La obra no está paginada.

Forster: ficcionar una vida como una forma de entablar otra relación con lo acontecido, tratándolo de comprender bajo una nueva luz.

Desde nuestra perspectiva de la formación, las clases son un espacio y un tiempo para experimentar una pedagogía que habría de poder contar con el propio bagaje vital como material de trabajo (Contreras, 2013). Tiempo y espacio en los que experimentar algo de lo que Forster o Sebastián sugerían: esa labor de reflexividad que nos apela y que se materializa en una reescritura de la persona que somos; todo ello en el marco de la preocupación profesional por el maestro o la maestra que seremos. Sorteando que las clases puedan acabar convertidas o en una exploración clínica, o en un ejercicio de narcisismo; aunque sí considerando que en la composición de la experiencia vivida se juega mucho del sentido que seamos capaces de atribuirle al oficio docente (Blanco y Sierra, 2013).

Esta labor de recomponer la memoria escolar no consiste en una tarea de recolectar primero y analizar después, como si los episodios vitales estuvieran accesibles para ser recuperados al modo en que buscamos en la galería de fotos de nuestros dispositivos móviles, filtrando por fechas. Según lo vemos, la memoria es el fruto de un ejercicio de composición, y así lo señalan justamente Alonso y Gil (2020, p. 39) cuando afirman que se trata de “saber pasar de una dimensión episódica o anecdótica de los sucesos, acontecimientos o experiencias a una dimensión configurante, comprensiva, que es, precisamente, el efecto resultante de aplicar una intencionalidad educadora hacia sí mismo y los demás”.

3. LA ESCRITURA DE RETRATOS DOCENTES

Es habitual que al emplear medios narrativos durante la formación inicial se recurra a la escritura autobiográfica bajo el propósito de identificar lo que dan en llamarse *hitos* o *incidentes críticos*; como si la vida se pareciera más a recorrer un camino bien señalizado que a deambular por la existencia. Pero ni la percepción fenoménica del trascurrir del tiempo debería confundirse con el devenir vital, ni el sentido de la educación descansa en una correlación objetiva entre acciones y efectos. A nuestro parecer, distintas modalidades de relación con el tiempo proponen a su vez maneras distintas de considerar la experiencia y el pensamiento. Por eso hemos insistido más atrás en la naturaleza compuesta, relacional e histórica de la experiencia y de la identidad. Reparar en ello forma parte de un propósito formativo que asumimos.

En relación con la experiencia de aula que presentamos, y como parte de un proyecto de investigación que se acerca al estudio del par *gestualidad-enseñanza* (Rfa. B3-2023/29), le propusimos a un grupo de estudiantes caracterizar a algunos de sus profesores y profesoras. Inspirados por una perspectiva nada grandilocuente del oficio (Hodgson et al., 2018), lo que nos interesaba era comenzar a prestar atención a las formas y a las maneras en que docentes junto a quienes compartieron horas de clase, se empleaban como tales. Y haciéndonos eco de las ideas de Jorge Larrosa (2019), buscamos retratar narrativamente ciertos aspectos distintivos del quehacer de aquel o aquella docente que continúa habitando nuestro recuerdo: su forma de suspirar antes de repetir una explicación; ese socarrón sentido del humor; el tiempo que se tomaba antes de escribir en la pizarra; las inflexiones de su voz; el discreto interés por cómo nos iban las cosas

en casa; su pulcritud al corregir... Tantas y tantas maneras particulares a través de las cuales las profesoras y los profesores dejan ver quiénes son.

3.1. Contexto y naturaleza del ejercicio

Como dijimos al inicio, esta experiencia se enmarca en la asignatura de *Teoría de la Educación*, dentro del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Se trata de una asignatura de 6 créditos, de carácter básico (BA), ubicada en el primer semestre del primer curso. Pertenece el módulo «La escuela infantil» y a la materia «Fundamentos teóricos de la educación infantil», que completa junto a la asignatura *La educación infantil en los sistemas educativos*. Los 53 trabajos analizados corresponden a ejercicios del alumnado recopilados durante el curso 23-24.

A diferencia del trabajo que hemos planteado otros cursos, donde les pedíamos que escribieran una carta a maestras o maestros que les hubieran “dejado huella”, en esta ocasión buscábamos escapar de posiciones polarizadas² para tratar de acercarnos a la cuestión, ya adelantada, del *estilo* (Recalcati, 2016), de las *maneras* (Larrosa, 2020). Por eso les pedimos que no tratasen de buscar profesorado presumiblemente innovador, ya que no aspirábamos a señalar metodologías motivadoras ni prácticas que, en apariencia, sobresalieran por su grado de novedad. Desde ahí tomamos como referencia la noción de *retrato* (Larrosa, 2019) como una manera de invitarles a que, a través de un ejercicio de composición escrita, dejaran ver cómo era ese docente; concibiendo que a través de ese hacer podíamos captar algo importante de lo que hace que un profesor sea un profesor (Biesta, 2022).

Queremos señalar también que se trata de un ejercicio que realizamos dentro de un bloque de estudio sobre el oficio docente, hacia la mitad de la asignatura. Una vez recopilados los ejercicios, se tematizaron y se realizó un análisis de contenido que fue presentado en clase para dar continuidad al propio ejercicio. De igual modo, este ejercicio nos ayudaba a avanzar en los primeros compases de nuestro proyecto de investigación en lo relativo a preguntas como: ¿qué potencia tiene pensar la enseñanza en términos de gestualidad? ¿De qué naturaleza es la gestualidad en la enseñanza? ¿Cómo esa gestualidad expresa una relación a tres (docente, estudiante, materia)?

4. DIALOGAR CON LOS EJERCICIOS

Para leer los retratos elaborados por el grupo de estudiantes, buscando un contacto más directo con la experiencia tal como se la ha vivido (Larrosa, 2003), realizamos dos movimientos:

- a. Por un lado, los leímos en su totalidad, como un todo que hace las veces de una fotografía acerca de las tramas de significados de un grupo de jóvenes sobre un fenómeno particular, en este caso: el recuerdo de docentes que para cada quien fueron especiales por su par-

² Cuando hablamos de “escapar de visiones polarizadas”, nos estamos refiriendo a sortear un doble riesgo: el de la *idealización* y el del *revanchismo*. El análisis de contenido de los ejercicios en cursos anteriores nos hizo ver que las posiciones del alumnado eran tendentes agruparse en 2 bloques: (i) aquellos que parecían recrearse en una dimensión relacional-emotiva que, sin restarle importancia, sustraía de la reflexión pedagógica la relación con la materia; (ii) aquellas otras que proponían posturas hostiles hacia docentes que manifestaron una falta de confianza hacia ellas y ellos.

ticular manera de dar clases, por las repercusiones que esta relación tuvo para sí. Los leímos abriendonos a escuchar “lo que tenían para decir” y buscando extraer algunos temas que se repetían con frecuencia, algunos hilos de sentidos comunes, algunas claves de lectura que los mismos relatos arrojaban. Luego, texto por texto, procedimos empleando un tipo de análisis temático, descrito por Van Manen (2003) como la aproximación de lectura detallada o línea a línea: miramos cada frase o cada grupo de frases uno por uno, preguntándonos ¿qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?

b. Por otro lado, y paralelamente a este primer proceder, un segundo movimiento versó en describir e interpretar las experiencias narradas buscando comprender su estructura, describir cómo son, cuáles son sus temas esenciales, los que más se repiten, los distintivos, etc.

Desde los enfoques a los que nos adherimos, tanto en nuestra labor docente como investigadora, sabemos que estos procesos no pueden llevarse a cabo de manera “aséptica” u “objetiva”. Cuando investigamos, estudiamos, preparamos una clase, diseñamos un ejercicio, leemos las respuestas del estudiantado, no lo hacemos separados ni de ese objeto de análisis o de estudio ni mucho menos de nuestra propia historia. Estudiamos, investigamos, analizamos, evaluamos, damos clases, con toda nuestra historia (personal y social) a cuestas y desde las visiones del mundo configuradas en nuestras trayectorias académicas y vitales. Lo hacemos implicados, con palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 17) conectados con “la experiencia propia, como investigadores y como docentes”. Es así como en el análisis de este ejercicio nos atravesó siempre una tensión: dejar hablar a los relatos por sí mismos, pero a la vez, decir, interpretar, reconstruir, significar algo de ellos desde algunas claves de interpretación que ya traemos de nuestra formación.

Entonces, para arribar a una síntesis interpretativa de los trabajos (siempre provisoria, siempre relativa), organizamos el análisis en dos apartados:

1. El primero, en donde caracterizamos al grupo de estudiantes, ya que consideramos que las/os sujetos de la experiencia están atravesadas/os por una particular situacionalidad histórica, tienen rostros e historias singulares, tienen nombres propios y narran desde un contexto particular.
2. El segundo consiste en el análisis temático (Van Manen, 2003) de los retratos de docentes, lo que nos llevó a distinguir algunos temas que se repiten y algunos muy particulares o puntuales, pero sobre los que valía la pena hacer foco para invitar a la reflexión. Analizamos estos temas recurrentes, entramando las voces con algunas notas teóricas que nos permiten comprender algo de esos gestos, de esos modos, que hacen que un profesor o una profesora reaparezca como fruto del ejercicio de rememoración.

4.1. Los sujetos de la experiencia vivida: las y los estudiantes de *Teoría de la Educación*³

Tal como lo expresan Contreras y Pérez de Lara (2010), no podemos estudiar la experiencia educativa cayendo en una mirada subjetivista y particularista, que sólo se concentre en explorar las

³ En lo que sigue, aparecen entrecomillados fragmentos literales de los trabajos del alumnado, manteniendo el anonimato. Así fue como se presentaron en clase, contando además con el consentimiento informado de ellas y ellos para trabajar los ejercicios como datos y compartirlos en trabajos académicos.

huellas que deja un acontecimiento al interior de cada sujeto individual, sin tener en cuenta los contextos. La experiencia de algo es siempre una experiencia “en situación” y los sujetos “de” la experiencia, sujetos “en” contextos.

Perspectivas como las de Dubet (2007) nos permite considerar un sujeto de la experiencia activo, que elige, se posiciona, elabora diversas estrategias cuando está inmerso en situaciones escolares; y esto lo hace desde una posición particular, subjetiva, con miradas propias, pero también en unas condiciones estructurales en las que desarrolla su vida cotidiana. El autor plantea un enfoque que intenta resolver la tensión entre sujeto y sistema, concibiendo un actor que construye su experiencia, pero desde elementos que ya están dados *a priori*, de los que no puede huir puesto que forman parte del mundo social en el que está inmerso.

A grandes rasgos, podemos decir que la mayoría de los retratos son escritos por mujeres, línea de continuidad con la histórica feminización en torno a la elección de las carreras de formación docente, sobre todo en la etapa infantil. La totalidad de la generación que compone este grupo de estudiantes ha nacido en los primeros años 2000, lo cual implica unas condiciones muy particulares en las que se llegó al mundo y se han vivido la infancia, la adolescencia, la juventud y la escolaridad en cada etapa. Probablemente este grupo de estudiantes cursó sus estudios primarios y secundarios en escuelas —en diálogo con el contexto de las políticas educativas de la época— fuertemente impregnadas por el capitalismo cognitivo, la “cultura del aprendizaje” y las lógicas productivas en educación (Larrosa, 2020). En términos de Recalcati (2016), se trata de una “escuela narciso”, que emerge en épocas de “evaporación del Padre” y en la cual la tradicional asimetría entre “viejos” y “nuevos” es cuestionada, provocando una “horizontalidad líquida” en las relaciones intergeneracionales (en adelante, RI) y una alianza entre padres, madres y estudiantes que cuestionan la autoridad docente, quebrando el tradicional pacto escuela-familia. En estas escuelas “la formación queda reducida a la mera potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida” (Recalcati, 2016, p. 21). Como veremos más adelante, esto se expresa, por ejemplo, en las alusiones a la insistencia de las/os docentes de bachillerato de prepararse competitivamente para aprobar la “selectividad”, de cara al ingreso universitario.

Muchas de las autoras de los retratos vivieron en 2020 la condición de la pandemia por Covid-19 y el confinamiento y, es en ese contexto, que destacan a algunos docentes por su particular manera de contener, sostener y mostrarse empáticos ante aquella situación de excepcionalidad. En estudios anteriores hemos advertido que, en aquel contexto, el distanciamiento social, la virtualización forzada y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como único medio para asegurar la pretendida continuidad pedagógica le imprimieron un carácter muy distinto a las RI respecto a experiencias escolares en donde los encuentros cara a cara y la co-presencia física en la escuela eran posibles (Rosales, et. al, 2023).

Como se ha dicho, en el momento de realizar el ejercicio, cursaban el primer semestre del primer curso de su titulación, periodo en el que aún están construyendo herramientas para apropiarse de la cultura académica universitaria, con todo lo que ello implica. Están aún viviendo un “tiempo de extrañamiento” (Vélez, 2005) respecto al nivel superior y dando los primeros y titubeantes pasos que les permitirán formar parte de la universidad y desarrollar el oficio de ser estudiantes universitarios.

En sus retratos, casi todo el grupo recupera a docentes de educación secundaria, muy pocos de infantil y escasamente de primaria. Solo una estudiante trae a su recuerdo a un profesor de la universidad.

Las asignaturas que más se presentan en las narrativas pertenecen a las ramas de *ciencias sociales y humanas*; muy escasamente recuerdan a docentes significativos provenientes de las *ciencias exactas o naturales*.

Casi la totalidad de los relatos comienzan con una misma “fórmula” de inicio: “*a lo largo de mi vida he tenido muchos profesores y profesoras que me han marcado, de una manera u otra... pero la/ el que aquí recupero se destaca de una especial manera porque...*”. Hay una conciencia generalizada de que —de alguna manera u otra— todos los docentes marcan, dejan huellas, pero sólo algunos son elegidos por su singularidad, por la transformación que en vínculo con ellos o ellas se puso en juego, por variados procesos de identificación-rechazo, por encuentros-desencuentros que tuvieron efectos, por una anécdota puntual o un pasaje especial en el que estuvo ese docente en la vida de cada quien, por un gesto, un modo, un estilo, una manera única y no compartida con “el resto”.

El sentimiento de gratitud hacia esos docentes también es la tónica compartida en todos los relatos: algunas veces tomándolos como ejemplo para el futuro desempeño profesional, otras como causales de un cambio que la experiencia operó en sus vidas; a menudo con cierta añoranza o nostalgia de un tiempo que se observa lejano o distante de la situación que viven hoy y, en muy pocos casos, como ejemplo negativo para no imitar. Las huellas de casi todos los docentes fueron marcas positivas y, en muy pocos casos, esas huellas fueron dañinas y dejaron “cicatrices”.

La experiencia también está situada en un particular tiempo y espacio, en coordenadas históricas y contextos más amplios que hacen de continente a lo que allí tiene lugar. Desde los enfoques que aquí adoptamos, en el análisis de la experiencia vivida no interesan tanto las lecturas políticas, antropológicas o sociológicas que de ella puedan hacerse, sino que el foco está puesto en la relación subjetiva los protagonistas de esa experiencia con ese espacio particular —*espacialidad*— y con ese tiempo particular —*temporalidad*— (Van Manen, 2003).

En relación con el espacio vivido/sentido dentro del aula con un profesor particular, una estudiante expresa: “*Mis sensaciones eran simples: me hacía sentir en casa, me hacía sentir que formaba parte de la asignatura y que éramos un equipo*”.

En relación con la temporalidad y leída en clave generacional, la experiencia era vivida de modos muy diferentes según, por ejemplo, se tratase de docentes de muchos años, a punto de jubilarse —distantes generacionalmente de los autores de los retratos— o de profesorado joven, que recién se inician en la carrera docente. El tiempo era vivenciado también de un modo muy particular para el caso de asignaturas que tenían muchas horas seguidas en un solo día o aquellas que tenían unas pocas horas a la semana o repartidas en varios días. En los retratos aparecen docentes que estuvieron un tiempo muy corto con sus estudiantes y aquellos que acompañaron por un período más extenso, quizás durante años o hasta en actividades extraescolares (viajes de fin de curso o exámenes de ingreso a la universidad). Hay evidencias de que las RI que se entablan son diferentes según se viva de una u otra manera el tiempo compartido con esa/e docente.

Estos pocos ejemplos dan cuenta de que, si bien existen a priori coordenadas espaciales, temporales e institucionales compartidas dentro de las cuales los sujetos juegan roles, posiciones y lugares socialmente establecidos en su experiencia escolar (Dubet, 2007), es desde la particular “ implicación subjetiva” (Contreras y Pérez de Lara, 2010) de cada quien en que estas situaciones “exteriores” y “anteriores” a los sujetos se convierten en una experiencia personal, en eso que “le pasa” (Larrosa, 2006) a cada quien en esa especial situacionalidad.

4.2. Análisis temático de los ejercicios

De la lectura y el análisis de los ejercicios textos fueron emergiendo temas comunes que, a los fines de este artículo, hemos organizado en dimensiones que caracterizan el vínculo particular de los estudiantes con esos profesores inolvidables.

En estudios anteriores (Rosales et. al, 2020) hemos advertido que, cuando docentes y estudiantes describen sus RI, aluden a una multiplicidad de vivencias, experiencias y valoraciones acerca de las mismas que, en principio, se pueden agrupar tres dimensiones: una *institucional*, que incluye alusiones a una cierta configuración particular que, a su juicio, adquieren o deberían adquirir las RI en la escuela; y las dimensiones *personal-afectiva* y la *pedagógica-didáctica*, donde agrupamos referencias que dan cuenta de algunos elementos puestos en juego en la relación pedagógica. Si bien estas dimensiones no agotan la complejidad y diversidad de sentidos puestos en juego en las RI, tienen valor en términos analíticos y metodológicos en tanto que pueden funcionar como primer criterio para organizar la complejidad de lo que en ese “entre” estudiantes y docentes se pone en juego y porque permiten comparar perspectivas de las distintas generaciones en torno a temáticas comunes.

Seguidamente abordamos dos asuntos más: primero, lo relativo a la relación que las profesoras y los profesores entablan con la materia que enseñan, como una manera de no desatender uno de los vértices del triángulo pedagógico; en segundo lugar, no queremos pasar por alto un aspecto que emergió del análisis de los ejercicios: cómo el propio ejercicio de escritura tuvo ciertos efectos de subjetivación.

4.2.1. Dimensión personal-afectiva

En su configuración tradicional, las RI en las escuelas —sobre todo en el nivel secundario— se caracterizaban por la formalidad en el trato, la regulación de la afectividad y la excesiva racionalización. En las últimas décadas, la afectividad cobró protagonismo en las escuelas y le otorga hasta cierta legitimidad a las RI (Rosales et. al., 2020). Cuando antes las pasiones debían ser dominadas, hoy los afectos forman parte de la cotidianidad escolar y aquel docente que los incluye, se preocupa por sus estudiantes, se muestra cercano y cariñoso es valorado por sobre los demás. En nuestros días, por ejemplo, es señal de ser buen profesor “querer a los alumnos” y hay toda una valoración positiva respecto a la empatía, el diálogo, la confianza, la amorosidad y el cuidado en las RI, que eran impensables en tiempos pasados. En los retratos analizados esta dimensión emerge con más fuerza respecto a las otras dos.

En este sentido, los estudiantes valoran ciertos gestos en los vínculos que establecieron con el profesorado en la escuela: “*encontramos un profesor con el que nos podíamos desahogar*”, “*era un*

profesor que verdaderamente se implicaba y quería escuchar un feedback de los alumnos". Recuerdan a docentes con quienes se expresaban libremente "sin miedo a sentirnos juzgados", con quienes podían "hablar de cosas" (García Bastán, 2016): "nos hablaba mucho de su vida personal", "nos dedicábamos a hablar acerca de aspectos más personales entre todos".

Sin embargo, este poder hablar de cosas personales, que excedan las asignaturas, es valorado cuando es matizado por cierta distancia formal (Rosales, et. al 2020), es decir, valoran cierta "cercanía, pero con respeto": "Era como estar en una cafetería con ella, pero aprendiendo fundamentos del arte", "Lo que sí me gustó mucho, era que, al entrar por las puertas del instituto, daba igual de lo que habíamos hablado fuera, yo volvía a ser una alumna más y no me trataba para nada diferente".

Destacan de estos docentes su capacidad de implicarse y ayudar: "desde el primer día se preocupó más por nosotros que ningún profesor" y la sensibilidad ante los problemas, una especie de intuición puesta en juego en el aula: "él se dio cuenta que algo pasaba y quiso conversar sobre lo que ocurría en mi vida". Esta implicación no sólo se queda en una pre-ocupación docente, sino que se pone en acto en gestos concretos que los estudiantes valoran: "mi profe sacó tiempo de sus clases de psicología para explicarnos lo que no entendíamos a mi clase y a mí".

Estos docentes son recordados porque sostuvieron vínculos de esperanza pedagógica (Masschelein y Simons, 2014): "siempre confió en mí, incluso cuando nadie lo hizo", "Él ha sido el único profesor que me ha hecho sentir especial e inteligente".

De la mano de este acto de fe y de amor a los nuevos, supieron amar las torceduras (Recalcati, 2016), lo que se escapa a lo "normal" o a lo "ideal" en la escuela; abrazaron y sostuvieron a sus estudiantes en los momentos de mayor vulnerabilidad: "recuerdo el valor que nos hizo sentir en nuestros peores momentos".

Además, muchos docentes son recordados porque "eran muy comprensivos" y porque tenían la capacidad de reconocer a cada uno en su singularidad (Blanco, 2006): "Él tenía una gran memoria, y desde la primera semana de conocernos se sabía tanto nuestros nombres, como nuestros dos apellidos. Esto crea cercanía hacia el profesor, o al menos para mí, ver cómo se interesa por llamarte por tu nombre, y además por tus cosas personales".

Si pudiéramos reconstruir las pinceladas que componen los rostros de estos retratos, y algunas características personales de estos docentes en la dimensión personal-afectiva del vínculo con sus estudiantes, podríamos mencionar: la calidez, la felicidad y la alegría, el buen humor, el encanto: "entraba super rápido en clase haciendo reír a la mayoría", "con su encanto único y su enfoque lleno de alegría, la señorita P. era la maestra de lengua que marcaba la diferencia".

Sin embargo, podemos advertir que el buen humor, la demanda constante de "entretenér", "divertir" y "motivar" exigido hoy en las escuelas por la mayoría de los estudiantes, puede llevar al peligro de priorizar el "bienestar" en la escuela, la creación de "entornos de aprendizaje", centrados únicamente en las necesidades del estudiantado, en una búsqueda constante de la "utilidad" de lo que allí se estudia (Masschelein y Simons, 2014). Así lo expresan las palabras de una estudiante que nos hizo prestar especial atención a esta problemática: "Cada día, al entrar, mis compañeros y yo éramos recibidos por un chiste nuevo que ella contaba con una sonrisa, (simplemente por gusto para que las clases fueran más entretenidas y graciosas). Esa simple broma desataba las risas contagiosas de todos mis compañeros".

En síntesis, el riesgo de la “espectacularización” de la educación puede conducir a la transformación de docentes en “entretenedores” más que pasadores de una herencia, de una cultura valiosa, a las nuevas generaciones.

4.2.2. Dimensión pedagógico-didáctica

Uno de los aspectos centrales que se ponen en juego en las RI codificadas de un modo escolar es el pedagógico-didáctico. En esta dimensión incluimos aquellos gestos recordados por los chicos y las chicas que plantean valoraciones respecto del desempeño del profesorado en las clases, en lo que tiene que ver con su tarea específicamente pedagógica, y en cómo esta tarea tuvo efectos en ellas y ellos. En estudios anteriores, cuando indagamos los sentidos atribuidos a esta dimensión en estudiantes y docentes, se ponen en evidencia encuentros y desencuentros respecto a qué es lo que importa para uno y otro polo del vínculo cuando de aprender y enseñar se trata.

En el caso de los retratos analizados, un tema que se repite con frecuencia es la valoración de un modo de enseñar que tiene que ver con el “narrar”, con el “contar”. En muchos relatos se repite que los docentes que más recuerdan son aquellos que daban el tema de la clase “*como si fuera un cuento*”. Un aspecto expresado de muy diversas maneras: “*creaba cuentos para explicarnos sus ideas*”, “*me ayudó a verlo todo como un cuento narrativo*”, “*en lugar de limitarse a los libros de texto, ella introducía las asignaturas en forma de cuentos cautivadores*”, “*éramos asombrados por múltiples relatos, por diversos escenarios visuales que nos transportaban al tiempo real de lo relatado, aprovechándose de los medios digitales disponibles*”.

En este arte de narrar, se destacan gestos de las/os docentes tendientes a sorprender, interesar, atrapar, intrigar, movimientos todos que permitían prestar atención en clase y mantenerse atentos a lo que seguía: “*en sus presentaciones había sorpresas, por ejemplo, fotos graciosas sobre personajes y películas (Marvel y Star Wars) que te mantenían enganchado*”.

Asimismo, las y los docentes son recordados porque explican bien y explican tantas veces como haga falta. Así lo expresan algunas líneas de los retratos: “*explicaba los problemas con una claridad que se enteraba todo el mundo*”, “*si era necesario me ponía a su lado para explicármelo 18 veces si hacía falta*”, “*sus explicaciones eran claras y sencillas*”.

También se destacan ideas relacionadas con preparar la clase y prepararse para la clase, estar preparados como docentes, planificar, diseñar un plan: “*Todo lo que tratamos tiene un hilo conductor y esto demuestra su capacidad de planificar las clases y de ser un buen profesor*”.

Muchos docentes son recordados por establecer relaciones entre el temario desarrollado en clase y la vida cotidiana, la vida personal o temas de la actualidad. Esta demanda por parte del estudiantado tiene que ver con que los contenidos que se enseñan tengan un particular sentido para ellos, lo que los vuelve más comprensibles y cercanos: “*Por cada tema que explicaba nos mandaba ver una película, y al día siguiente teníamos que relacionar lo visto en la película con el tema mediante un esquema*” (contenidos que permiten establecer relaciones con obras de arte u otros lenguajes), “*otra actividad que realizamos fue intercambiar cartas escritas en latín con otros institutos, en estas cartas nos presentábamos y hablábamos de las cosas que nos gustaban*” (contenidos que permiten establecer relaciones con otras/os), “*lo que destacaba de sus clases era que trataba de explicarnos todo ejemplificando con situaciones de la vida cotidiana, combinándolo con la narración de*

anécdotas que le habían ido ocurriendo a lo largo de su vida, para captar así nuestra atención” (contenidos que permiten establecer relaciones entre el pasado y el presente, entre las teorías y la vida personal o social).

En los retratos se evidencia que la educación, cuando es experiencia, es algo que “nos pasa”, “nos con-mueve”, y se propicia cuando en la enseñanza se ponen en juego estrategias y ejercicios que tienen que ver con experimentar, con jugar, con moverse, con poner el cuerpo, con sentir, con vivenciar: “*Su estilo de enseñanza es dinámico y creativo. Utilizaba juegos, debates, experimentos y proyectos interactivos*”, “*sus lecciones fueron una experiencia multisensorial que fue más allá de la simple transmisión de información*”, “*aprender y escuchar música griega, ver documentales de mitología, o escuchar podcast de evolución fonética. Entre todas esas actividades, mi favorita era aprender sobre mitología, mi documental favorito fue el de medusa y Perseo, gracias a él, todavía recuerdo cada parte de la historia*”.

Ligado a esto, otras estrategias valoradas tienen que ver con la posibilidad que generó la enseñanza de ese docente para representar, imaginar, acercar, dar vida a contenidos que muchas veces en las escuelas se presentan lejanos e inertes: “*un día hicimos un pequeño teatro en el que unos eran republicanos y otros franquistas. M. logró que Historia de España se convirtiera, después de mates, en mi asignatura favorita*”, “*nos hizo imaginar que nos transportamos en el tiempo, haciendo-nos sentir como griegos antiguos, vestidos con túnicas, viviendo en esa época. Esta inmersión me ayudó a comprender mejor*”, “*nos tocó el tema de la Revolución Francesa y nos mandó hacer dos reflexiones a favor y en contra de Napoleón Bonaparte, como si estuviésemos en un tribunal*”.

Estos docentes fueron capaces de “sacar fuera” al estudiantado (del aula, de sí mismas/os, del propio mundo cercano) para abrir a otros mundos o para hacer que el mundo hable de diversas maneras: “*organizaba dinámicas y excursiones a la naturaleza*”, “*nos pidió que le hiciésemos una carta a nuestro futuro “yo” dentro de 10 años*”, “*actividades muy dinámicas fuera de clase, en el patio*”, “*para sus clases siempre ordenábamos las mesas formando un círculo, esto ya hacía que saliéramos de la rutina y nos interesáramos más por la asignatura*”.

Podemos afirmar como lo hiciera María Zambrano (Zambrano y Gómez Cambres, 2000), que tener maestras o maestro es, sobre todo, tener ante quien preguntarse; y quizás es por allí que han quedado algunas huellas: “*le gustaba mucho hacer preguntas y que nosotros interactuemos con él*”, “*su manera de hacer la clase me parece fascinante porque hay muchísimos debates, nos lanza preguntas, nos pide que nos cuestionemos y pensemos por nosotros mismos*”.

En las mediaciones puestas en juego por las y los docentes entre sus estudiantes y el conocimiento, se destaca un elemento valioso, quizás nuestra principal herramienta de trabajo: la voz; ese elemento que manifiesta la característica más profunda del estilo de un docente (Recalcati, 2016). Así lo expresa una estudiante: “*La voz del profesor B. se ha convertido en una poderosa herramienta en su arsenal docente. Alternaba constantemente la intensidad de su voz, pasando de una dulce melodía a un tono apasionado al explicar conceptos cruciales. Esta dinámica captó nuestra atención implacablemente, manteniendo constantemente nuestro interés y atención. Su voz transmitía emoción y enfatizaba los puntos clave de la lección, convirtiéndola en una herramienta didáctica esencial*”.

Tal como sucedió con la anterior dimensión, en esta emergen algunos elementos sobre los que habría que poner atención por el peligro que encierran. Por un lado, la tendencia a la

aprendificación de la educación, el “boom” del “aprender a aprender” (Larrosa, 2020) y la demanda a la enseñanza en tanto show divertido que mantenga entretenido al estudiantado en tanto que espectadores: *“las clases se basaban en hacer kahoots y traer juegos de mesa para jugar todos juntos (obviamente eran juegos en los que teníamos que pensar). Sus clases siempre se pasan muy rápido, y eran entretenidas, por lo que nunca faltábamos, ni siquiera en huelga”*.

Por otro lado, en muchos retratos se lee que la atención y compromiso con la clase de tal o cual profesor provenía de una motivación extrínseca y de aprender para aprobar y obtener buenas calificaciones de cara al ingreso universitario. Aquí la educación deja de ser “profanación” (Masschelein y Simons, 2014) y se somete a la utilidad de los resultados y a las lógicas del capitalismo cognitivo: *“gracias a ella he sacado un 10 en el examen”, “gracias a él y a su manera tan dinámica y especial de dar la clase conseguí prepararme el examen de selectividad con mucha facilidad y conseguir una muy buena nota sin necesidad de un sobreesfuerzo, ya que nos ayudaba a llevar la materia al día y sin ninguna duda”, “Esta pasión se vio reflejada en mis notas”, “él nos iba haciendo preguntas de lo que habíamos estudiado durante esa semana y si lo acertábamos conseguíamos punto”*.

Finalmente, a modo de marcas dolorosas que algunos docentes han dejado por su particular estilo de enseñar, aparecen en muy escasos relatos pero llamando nuestra atención, la presencia de sistemas de premios y castigos (en algunos casos hasta físicos) sobre los que debemos advertir el peligro que encierran, tanto para las RI como para la educación en general: *“como estuvieran mal o bien las respuestas le pegaba una torta en la cara a los niños y a las niñas nos daba en el culo, (impensable que un docente hoy en día haga esto) pero eran otros tiempos”, “Tenías que ir tomando apuntes de lo que decía ya que si no lo hacías te suspendía”*.

4.2.3. Relaciones con el saber

La relación que el propio docente tiene con la materia que enseña y, en consecuencia, el tipo de vínculo que puede despertar en sus estudiantes con el saber escolar, se encuentra estrechamente ligada a la dimensión pedagógico-didáctica desarrollada en el apartado anterior. Para muchos estudiantes es muy importante y tiene efectos en ellos “que el propio docente se encuentre apasionado con aquello que enseña” (Rosales, et. al., 2020, p. 175).

Esta “erotización del saber” (Recalcati, 2016), este creer en lo que se enseña y mantener una relación viva con el mundo (Blanco, 2006) no es una técnica ni una metodología; no es tangible ni palpable en evidencias empíricas ni tampoco se aprende en cursos de didáctica. Este amar lo que se enseña es el centro mismo del estilo docente y es algo que, en palabras de nuestros estudiantes: *“se contagia”, “se derrocha”, “se despierta”, “se nota”, “se vuelca”, “se ve”, “se observa”, “se transmite”, “se capta”*.

Podemos afirmar con Recalcati (2016) que esta inmaterialidad “se hace realidad en el encuentro con una palabra que sabe testimoniar no sólo que sabe el saber, sino también que el saber puede ser amado, puede convertirse en un cuerpo erótico” (p. 27). El docente mismo se vuelve testimonio, con sus actos y con sus gestos, de esa especial relación con lo que enseña, el/la docente no sólo enseña filosofía, matemática o historia; “es” la filosofía, la matemática, la historia (van Manen, 2004). En relación a esto, una estudiante expresa: *“Aquí es cuando me doy cuenta de que no es la materia, sino la forma de impartirla la que puede hacerla más o menos interesante”*.

Los estudiantes también recuerdan a docentes que demostraron en sus formas: ganas, pasión, disfrute, un conocimiento vivo, entusiasmo, amor, vocación, interés, experticia, preparación (de clases y de sí).

Vale decir que esta especial relación tiene efectos en la que establecen los estudiantes con aquello que aprenden, ya que es capaz de movilizar el deseo de saber (Recalcati, 2016): “*Desde el primer día captó la atención de todos los alumnos y despertó en cada uno de nosotros un gran deseo de conocimiento. Aprendí mucho más que sólo los fundamentos de la educación musical; descubrí el poder de un maestro apasionado*”, “*Es un maestro que vive lo que imparte de manera que todos disfrutamos con él lo que le apasiona*”.

4.2.4. *Las marcas que deja la escritura*

En este último apartado de análisis de los retratos queremos dedicar unas líneas a la reflexión en torno a las huellas, a las reflexiones, a los movimientos o movilizaciones que el ejercicio mismo de escritura provocó en sus autoras y autores. La propuesta de escritura despertó sensaciones como: “*mi mente se trasladó*”, “*me vinieron recuerdos*”, “*me hizo mucha ilusión*”, “*se me ha venido a la cabeza*”, “*puedo rememorar*”, “*voy a remontarme*”. Por otro lado, podemos afirmar que narrar los recuerdos permite reflexionar sobre lo que no había sido pensado antes. Es que la reflexión sobre la experiencia vivida sólo es posible con el paso del tiempo y la construcción de sentidos en torno a lo que se vivió decanta como aquello que ha ido fraguando en uno, en una. Así dan cuenta algunas de las expresiones de nuestras/os estudiantes: “*Esta experiencia me hizo reflexionar mucho porque siempre decimos que los profesores que más nos marcan son los que experimentan nuevos métodos de enseñanza y por una parte estoy de acuerdo con ello, pero por otra parte este profesor a pesar de que nos lo contaba como un cuento nos estaba dando muchísima información y muy extensa, pero había algo que hacía que siempre quería que llegara su hora y es más hasta me gustaba estudiar su asignatura*”, “*Todo esto me hizo pensar que si la mayoría de profesores tuvieran tan solo una cuarta parte de la ilusión que tenía ella al contar y explicarnos su asignatura, la educación cambiaría tanto positivamente hasta tal punto en el que a los niños les guste ir al colegio a aprender y no solo a pasárselo bien con sus compañeros y amigos*”, “*Ahora que me paro a pensar en sus formas de dar clase y en lo que hacía que a mí como alumna me gustara tanto pienso que es el hacer una asignatura que a veces da tanto miedo a una asignatura que te animaba a ir a clase*”.

Por otro lado, en muchos retratos aparecen las huellas, las marcas de la experiencia vivida y las evidencias de que ya no se es el mismo/la misma después de esa vivencia: “*He recordado a un profesor que literalmente cambió mi vida e hizo que me superase*”, “*La maestra P. dejó una marca imborrable en mi corazón*”, “*S., ha sido un pilar fundamental para mí. Me ayudó a crecer, a mejorar y a creer en mí*”, “*En este caso voy a hablar de un docente que me marcó para bien hasta tal punto de querer dedicarme a la enseñanza*”, “*Me gustaría recalcar que gracias a elle a día de hoy estoy aquí, estudiando la carrera de educación infantil*”.

5. EPÍLOGO

Vivimos en un mundo que da en llamarse “sociedad de la información”, pero en el que el derecho a escuchar y a contar historias, a poner en medio del fogón cosas valiosas en torno a las cuales

conversar e incluir nuestra subjetividad, está siendo cada vez más arrasado por la cultura digital y el homogéneo mundo de la realidad virtual. Esta sociedad “que obliga cada vez más a trabajar a la mente procesando información, en vez de formarse en contextos de intercambio de experiencias memorables” (Bárcena, 2005, p. 32), es la misma en la que debemos hoy apostar —una y otra vez— a una mirada acerca de lo educativo que ponga en medio la pregunta por el sentido de lo que hacemos, la calidad de los vínculos que tejemos y la experiencia en tanto que acontecimiento.

Somos sujetos del lenguaje, advenimos al mundo tras recibir un nombre. Quienes nos anteceden y mucho antes de llegar, nos inscriben en la cultura y en una herencia común. Nuestra subjetividad se va configurando en el dialéctico interjuego entre necesidad, deseo, satisfacción/insatisfacción, al interior de una trama de vínculos y relaciones sociales; proceso en que cada uno y cada una irá imprimiendo, a cada experiencia particular, un sentido propio. Somos sujetos de la experiencia, a la que solo podemos atribuirle algún sentido una vez transcurrido el tiempo y por medio de las palabras, escritas y habladas, nuestras y de otros.

Sabemos que en la elección de ser maestros y maestras se juegan las experiencias tanto familiares como escolares vividas y lo que de ellas fragua en cada uno y cada una de nosotras. Consideramos que las experiencias escolares narradas permiten abordar la dimensión subjetiva e interpelar las prácticas que sostenemos a diario en la escuela (Ripamonti, 2016), de ahí el sentido del ejercicio que recuperamos para estas reflexiones.

En la experiencia que aquí reconstruimos nos marcábamos como propósito que las y los estudiantes bucean en sus autobiografías escolares, narrando los vínculos con aquellos docentes que quedaron en su memoria, aun cuando tal relato no sea una “copia fiel” de lo vivido sino una reconstrucción en donde, desde este presente, se imprimen matices, emociones, reflexiones y pensamientos a aquello que está lejos de ser un retrato fotográfico que reproduce a una persona “tal cual es”. Unas narrativas que toman tintes por momentos de poesía y de ficción.

Es por ello que, para cerrar provisoriamente estas reflexiones, volvemos a traer el lenguaje literario como uno de los registros que nutren nuestras ideas acerca de lo pedagógico y la educación.

Con Bárcena (2005) podemos afirmar que:

La memoria de lo pedagógico remite a la experiencia de un viaje y de un acompañamiento: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela. A partir de esta figura fundadora de la educación, podría pensarse que cualquier intento de pensar la educación no es más que la elaboración de un discurso (...) cuyo objeto es esa experiencia primordial del acompañamiento y del viaje en un espacio y un tiempo dados. (p. 39)

Y todo que ver con un viaje, no iniciático como en otro tipo de novelas, sino más bien de reencuentro con la propia historia, Antonio Dal Masetto en *La tierra incomparable* (1994), nos invita a reflexionar sobre la memoria y sus laberínticos recovecos. En esa obra, Ágata, una inmigrante que ha vivido cuarenta años en la Argentina decide, cuando ya es anciana, volver a su tierra natal

en Italia. En el relato se entremezclan todo el tiempo la moderna urbe con sus luces y sombras con los recuerdos y las imágenes difusas y borrosas que la protagonista lleva a cuestas en ese viaje de regreso al mundo de su infancia y juventud. Mundo que espera ser reconocido y renombrado. En su equipaje, Ágata carga además un mapa del pueblo de su infancia que, apelando a su memoria, le ha pedido a su nieta que dibuje antes de partir: dónde estaba su casa, el embarcadero, la iglesia, el orfanato de sus primeros años, la escuela donde fueron sus hijos, la fábrica donde trabajaba. Cartografiar ese lugar a partir de sus recuerdos le permitirá confirmar, una vez allí, que ya no existe y, aunque no hubiera cambiado ni una sola piedra de lugar, tampoco así volvería a encontrarlo como en sus recuerdos.

Pese a los cambios, hay dos lugares que persisten casi idénticos y que están presentes en las otras dos novelas que componen la trilogía de Dal Masetto (*Oscuramente fuerte es la vida*, de 1990 y *Cita en el Lago Maggiore*, de 2011): el kiosco de diarios donde Ágata le compraba a su hijo las revistas de Salgari y la escuela de monjas donde habían estudiado. El lugar de la lectura y el de la escuela son los únicos que permanecen a pesar de los cambios y es quizás por las huellas fundantes que dejan en nuestra subjetividad. Es que aprendemos la lengua materna como aprendemos a caminar y a comer, para luego emitir los primeros balbuceos de las lecturas iniciales, de la mano quizás de padres, madres y maestros. Esos maestros y esas maestras de nuestros días de escuela que supieron señalarnos las letras y las cosas valiosas del mundo sobre las cuales establecer una conversación que, si hacemos memoria y buceamos en nuestra historia, resuena en nosotros hasta nuestros días. También durante la formación inicial.

REFERENCIAS

- Aldridge, D. (2019). Education's Love Triangle. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 531-546. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- Alonso, T. y Gil, F. (2020). "La condición narrativa de la identidad docente". En E. Vila e I. Grana (Coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp. 35-50). Octaedro.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Biesta, G. (2022). Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13-33. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.705-712>
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives*, 21(28). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n28.2013>
- Blanco, N. (2006). "Saber para vivir". En A. M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Octaedro.
- Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2022). "Recuperare il valore della trasmissione culturale per un 'educazione inclusiva'". En A. Lavinia Rizzo (Coord.). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 38-50). Franco Angeli. Disponible en: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/771/613/4572>

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(27,3), 125-136.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). “La experiencia y la investigación educativa”. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Dal Masetto, A. (1994). *La tierra incomparable*. Planeta.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Gedisa.
- Forster, R. (1996). Los usos de la memoria. *Confines*, 2/3, 53-71.
- García Bastán, G. (2016). ‘Estar en los bordes’. *Modos de gestión de la reciprocidad en interacciones entre docentes y estudiantes de escuela secundaria*. Cuadernos de Educación Año XIV – Nº 14 – diciembre 2016. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/26690>
- Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Larrosa, J. (2020). “Aprender/estudiar una lengua”, en Bárcena, F., López, M.V. y Larrosa, J. (Eds.) *Elogio del estudio* (pp. 69-98). Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2019). Retratos de maestrxs. *El cardo*, 15, 9-34. Recuperado de: <http://rct.fcedu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/124>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Larrosa, J. (2003). “Experiencia y pasión”. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-188). Laertes.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Sebastián, C. (2024). *Ronson*. Autsaider Cómics.
- Ripamonti, P., Lizana, P., & Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 1, 1-23. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/780>
- Rosales, G. et al. (2023). “Máscaras en una pantalla”: sentidos de docentes y estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de San Luis en torno a las relaciones intergeneracionales pedagógicas en el contexto de pandemia. *KIMÜN. Revista interdisciplinaria de formación docente*; IX (12) marzo-diciembre 2023. Recuperado de: <https://ojs.ifdcsi.edu.ar/index.php/kimun/article/view/88>
- Rosales, G., Martín, M., Labella, M. y Gómez, N. (2020). “Entre” nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 163-182. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7224>
- Sampiero, D. (1999). *El tiempo cautivo. Pre-textos*.

- Tavernier, B. (Director) (1999). *Hoy empieza todo* [película]. Les Films Alain Sarde, Little Bear, TF1 Films Production.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto; Argentina: Secretaría Académica, Área de Vinculación. Año 2, N° 1. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf>
- Viñao, A. (2002). “Relatos y relaciones autobiográficas entre profesores y maestros”. En A. Escolano y J. M^a Hernández (Coords), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Tirant Lo Blanch.
- Zambrano, M. y Gómez Cambres, G. (2000). *La vocación de maestro; La aurora de la razón poética*. Ágora.