Prácticas docentes y relaciones intergeneracionales[1]

Mgter. Mirta Espinosa
Marianela Valdez [2]

1. "La Normal", primera escuela magisterial de nuestro país. Historias, biografías y cotidianeidades en las prácticas de formación. (1870-2009) [3]

Cuando algunos jóvenes estudiantes de la ciudad Paraná hablan de la escuela a la que concurren suelen referir: "Yo voy a *la Normal*". Después de dos años de transitar una investigación que ha tomado como unidades de análisis las cátedras de Prácticas y Residencias Docentes de los profesorados de Educación Primaria y Geografía, nos desafía pensar la multiplicidad de sentidos, imaginarios sujetos, historias y huellas que resuenan en estas jóvenes voces.

Se presenta un trabajo de investigación cuya problemática son las prácticas docentes y las relaciones intergeneracionales. Este estudio, en su primera etapa, historiza desde un enfoque socioantropológico las relaciones pedagógicas y da cuenta de los conflictos que conformaron el contexto de las experiencias de formación en la Escuela Normal; también se compone de entrevistas a docentes que trabajaron en estas carreras. Una segunda parte trabaja con la actualidad de estas prácticas a través de biografías escolares[4] de docentes y alumnos que se encuentran transitando esas cátedras en su formación, para conocer, pensar e interpretar los vínculos entre ellos y el conocimiento.

Tanto en la documentación de archivo como en bibliotecas y entrevistas a docentes jubiladas se puede apreciar como un rasgo fuerte de la institución las tensiones por definir en qué nivel se ubicaría la formación docente, así como sus rasgos pedagógicos constitutivos: tradiciones, ciencias-disciplinas, duración de las carreras, perfiles de formación de los docentes, las reformas y cambios que formatearon una y otra vez las propuestas de los planes de estudio y, en un lugar no precisamente menor, qué sectores sociales o grupos de educadores o intelectuales dirigirían la gestión de las tantas instituciones que "la Normal" fue a lo largo de estos años. Los cambios de nombres, las peleas por espacios, la difícil coexistencia de más de una institución, los grupos de poder y las pujas y competencias académicas marcaron sus huellas en la memoria institucional. Al mismo tiempo, voces, objetos y testimonios del pasado abren puertas y señalan senderos hacia la cotidianeidad ignorada de aquellos estudiantes y docentes que poblaron estas históricas aulas.

2. El trabajo con el conocimiento: memorias y realidades en clave de lógicas bipolares

En el nivel de la formación docente se aprecia que los estudiantes -futuros docentes- plantean de modo bastante claro la identificación de tradiciones, así como también se hacen presentes de un modo muy vívido las contradicciones y discursos engañosos de docentes que suelen causar algunos enojos y decepciones: *"No quieren reconocerlo, pero los profesores son todos positivistas"*.

Parafraseando a Davini (1995), queremos afirmar: *"Las tradiciones en la forma-*

1. Proyecto de Investigación en los Profesorados de Enseñanza Primaria y Geografía de la UADER. Paraná. E.R.

2. CEA_Cu- Facultad de Humanidades y Artes – UNR.

3. Esta ponencia se formuló sobre la base de los Informes de Avance Nº 1 y 2 del Proyecto: "Prácticas docentes y relaciones intergeneracionales. Análisis delas relaciones pedagógicas en distintos niveles de los ismteas educativos de Santa Fe, Entre Ríos y Buenos Aires". Picto 2005 (FONCYT) CEA-Cu. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Directora: Elena Achili.

4. Se trata de biografías escolares. Estas herramientas consisten básicamente en relatos de experiencias formativas en los que se apela a la capacidad de evocación de los entrevistados para narrar las experiencias vividas en los distintos niveles del sistema educativo.

ción de los docentes son configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo porque están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos". [5]

Profesores y estudiantes de nivel superior miran desde este lugar, entre otros, sus experiencias de escolarización primaria y secundaria. Expresan preocupaciones por los enfoques, las vacancias de formación, las epistemologías implícitas en las propuestas de las cátedras. Al mismo tiempo, se observa que en los relatos surgen apreciaciones interesantes sobre tradiciones, pero también muchas de ellas se presentan como simplificaciones o generalizaciones al estilo "eran todos conductistas" o "positivismo".

Al transitar los relatos estudiantiles se observa que comienzan a hablar desde una escuela idealizada y terminan hablando de la escuela real y lo mismo ocurre con las docentes que siempre son, al principio de la narración, "buenas", "afectuosas", pero… Aparece con persistencia un punto en los relatos donde aunque es claro que la memoria – y su carga de tradiciones, imaginarios, representaciones- negocia con la realidad de las experiencias vividas.

Con respecto a las perspectivas teóricas, también se aprecian pensamientos binarios al estilo "tradicionales versus críticos" o "positivistas versus críticos".

Cuando se piensa en términos de dicotomía, donde las fronteras están claramente delimitadas, pareciera que todo está pensado y que no quedan cuestiones por hacer y reflexionar. Lo que resta es apropiarse de uno o de otro polo, y adecuarse a los modos de decir, pensar y hacer que exigen. Parte del trabajo de análisis investigativo consistió entonces en someter los relatos a un trabajo de problematización [6] que posibilitara superar la crítica de contenido. Dados los límites impuestos por un artículo enunciaremos sólo algunos interrogantes y desarrollaremos los que consideramos de mayor presencia e importancia en la investigación: clases memorísticas; la problemática de la creatividad; el lugar del error en el proceso de producción del aprendizaje; la investigación en el nivel primario y medio; el descompromiso en docentes; la experiencia de la repitencia y sus costos subjetivos en el estudiante; la valoración de las matemáticas y lengua, y el lugar subalterno de las ciencias sociales, naturales y otras disciplinas; la estructuración de las clases; las diferencias en experiencias de enseñanza en instituciones públicas y privadas.

Respecto a la estructuración de la clase, y pensando en términos de construcción metodológica, se formulan dos preguntas básicas: ¿Qué y cómo se enseñaba? ¿Cómo estas experiencias marcaron o no futuros procesos de docentes y estudiantes? *"Una de las maestras siempre tenía un halago y eso era reconfortante, hacía que no se sintiera miedo o timidez al hablar. Se trabajaba siguiendo un eje, el docente recorría los bancos, revisaba los cuadernos, corregía las tareas. Preocupación por acompañar al alumno. Enseñaban actitudes, modos de hablar, molestaban las malas palabras".*

Es preciso reconocer la persistencia en el tiempo de prácticas fuertemente positivistas en la docencia normalista y la existencia de un sesgo de autoritarismo también ya estudiado en ciencias sociales y ciencias de la educación. Al mismo tiempo, son numerosos los relatos que muestran que no se puede afirmar la correspondencia directa entre la tradición positivista y el autoritarismo en los vínculos. Sin embargo, es muy fuerte este imaginario que vulgariza las conceptualizaciones, asimilando positivismo a autoritarismo de manera lineal. "*Eran afectuosos pero era claro que el docente imponía el poder. La afectividad no implicaba para nada la horizontalidad ni la informalidad de los vínculos".*

Otro punto recurrente en relación a la memoria es asimilar "lo memorístico" no al proceso de pensamiento, sino a la pura repetición. Dos ejemplos: *"En todos los grados los maestros decían que había cosas que sí o sí se tenían que aprender de memoria (tablas, conjugaciones o pronombres, batallas y fechas históricas). En matemática el proceso metodológico era siempre el mismo: explicación del tema y luego ejercicios; era interesante resolver problemas. Al aprender esa lógica se aprendía mecánicamente. Teníamos clases de ´fijación´, puro ejercicio. En sociales había que reproducir saberes planteados por la maestra o el libro/manual. En música se aprendían notas y canciones de memoria (patrias o de folclore que no gustaba a los alumnos)".*

"Todo era igual: primero la palabra, luego la oración y luego el texto. Recuerdo estudiar las tablas de memoria. Siempre prueba oral y repaso del día anterior; reglas de tres simple y mucho dictado; ejercicios de verdadero-falso y crucigramas".

Lo interesante es que ambos relatos, que podrían ser de una misma época e incluso de una misma persona, están separados por treinta años, ya que el primero pertenece a una docente y el segundo a un estudiante. La apertura democrática en los ochenta y la posibilidad de conocer y trabajar con perspectivas críticas de la educación implicó una suerte de demonización de muchos procesos y estrategias de aprendizaje y de impugnación a los intentos de una verdadera reflexión sobre su naturaleza y potencialidades. Entendemos con Perkins (2001) que con los procesos de memoria ocurrió esto. Una idea banalizada de la memoria y su identificación a la tradición positivista impidió su conocimiento más profundo y su aprovechamiento pedagógico.

"Los contenidos privilegiados se enseñaban de una manera muy conductista, era difícil de aprenderlos porque mayormente la "seño" explicaba para unos pocos y si quedabas atrás, te las arreglabas solo. Cuando me perdía en la explicación tenía vergüenza de decirle a la profesora, ya que era muy tímida, y además odiaba corregir alguna actividad en voz alta frente a mis compañeros, quienes se burlaban de los que se equivocaban". También hay relatos que muestran actitudes diferentes en los procesos pedagógicos: *"Algunas maestras acompañaban a los más lentos. Todo se basaba siempre en saberes previos. Tenían la idea de ´emparejar´ el grupo".*

Hay en este punto un nexo interesante entre la estructuración de las clases descriptas como lineales y rutinarias y las actividades memorísticas. Ambas son parte de la misma estructuración metodológica. Las clases de "fijación" y de puro ejercicio, que suelen ser mencionadas en tiempos verbales pasados, tienen una fuerte persistencia en palabras de jóvenes que terminaron su secundaria hace sólo tres o cuatro años.

La construcción de conocimientos suele presentarse en los relatos como antitética a las clases memorísticas y repetitivas. Entendemos que al aparecer la construcción del conocimiento como opuesta a memorización se reduce su significado, ya que se la empobrece definiéndola por su denominado opuesto.

La jerarquización de la matemática y lengua, y la subordinación de otras ciencias se expresa contundentemente, sin diferencias en instituciones de contextos rurales de donde provienen muchos estudiantes y docentes como aquellos que tuvieron una escolarización urbana. En la memoria de un estudiante: *"En sociales la clase se trataba de reproducir saberes planteados por la maestra. Ciencias Sociales y Naturales se daban de vez en cuando, una vez por semana, o haciendo alusión a alguna fecha (semana de Mayo, Día de la Tierra, etc)".*

3. Las añoranzas pedagógicas

En los docentes se expresan añoranzas de viejas prácticas, algunas de ellas vivenciadas como estudiantes y que colaboraron en definir su elección laboral. Denominaremos a esas descripciones nostálgicas "añoranzas pedagógicas". La añoranza se entiende aquí como aflicción por la ausencia o pérdida de un objeto o situación. En este caso las pérdidas parecen referirse concretamente a tres componentes de las prácticas: los conocimientos, las modalidades de abordaje del conocimiento y relaciones docentes- estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Una vez más, por las constricciones de espacio y tiempo tomaremos dos aspectos de los tres mencionados: los conocimientos y las modalidades de abordaje del conocimiento. ¿Qué discursos, qué narraciones, qué prácticas sostie-

5. Problematización: entendemos la des-naturalización como un proceso crítico reflexivo mediante el cual se altera, se rompe, lo que a simple vista (en una primera lectura) aparece como obvio, lo que el sentido común denomina "lo que siempre fue así" para poder convertirlo en objeto de estudio. Nuestra propia práctica docente, sucesos de nuestra vida cotidiana, problemas y cuestiones sociales, comunitarias. Las rupturas, los conflictos, crean condiciones para la desnaturalización de lo inmediato. ¿Qué quiere decir esto? Esta afirmación posee una doble significación.
Por un lado, significa que aquello que altera permite convertir en objeto de análisis eso que parece obvio. Gramsci plantea que la práctica social se apoya en el sentido común (ese sentido que nos permite reconocer la "causa exacta, simple e inmediata, sin dejarse seducir por las argucias metafísicas"), un saber cotidiano que es empírico, espontáneo, inmediato. La práctica espontánea y el sentido común correspondiente, le permiten al hombre manejarse en su ambiente, sentirse seguro, tranquilo, porque piensa y hace como los demás de su medio, está reconocido y no debe dar explicaciones de nada, porque comparten un sentir, un pensar y un hacer cotidianos. Sin embargo, no alcanzan a percibir las cosas en su profundidad, su aproximación es empírica, porque lo cotidiano se muestra a la vez que se oculta.

6. Petit Michélle. "Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura". Espacios para la lectura. Pág. 50. Fondo de Cultura Económica. México. 1999.

nen las añoranzas pedagógicas? Convocamos algunas voces para graficar estas afirmaciones: *"Estudiábamos todos con el Estrada, un solo manual que usábamos todos los hermanos. En la vorágine actual cambian todos los años de libro"*. Ya refiriéndose a su desempeño laboral docente, expresa: *"En secundaria -reformas mediante- podemos hablar de lo que no existe, por ejemplo, dactilografía"*. *"Cuando apareció el polimodal no cambió para nada ni el modo de trabajo ni nada. Todo se enseñaba rápido y superficial. El trabajo no era ni llevadero ni divertido"*.

Las añoranzas son de un pasado vivido como lo muestra el fragmento que describe una primaria transitada por una familia con un solo libro de texto; la fuerza simbólica de procesos educativos reproducidos una y otra vez y una escuela secundaria fuertemente conmovida por reformas que impactaron en los docentes, sus prácticas y sus condiciones materiales y laborales.

En el último párrafo se puede adivinar el desencanto por lo que el polimodal pudo haber sido como promesa de renovación educativa y la posterior realidad de su implementación.

Es estratégica la pregunta por el impacto de estas experiencias en la trayectoria de formación de estos docentes, y además, por cómo operan estos sucesos en sus imaginarios. ¿Cómo se posiciona esta profesora nostalgiosa frente a la vertiginosidad de los cambios actuales o quizás las nuevas propuestas de cambios en planes y currículos, o más cotidianamente frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje con los que se tiene que enfrentar cada día?

4. Las relaciones intergeneracionales en distintos tiempos y niveles escolares: bien-venir a niños y jóvenes

"Así pues, tenemos un mundo exterior que se percibe como hostil, excluyente, que deja muy poco lugar, y de hecho las generaciones de mayor edad ven con ojos muy ambivalentes a esos rivales en potencia".

Esa afirmación tan severa de Petit no es sin embargo original; muchos estudiosos de diferentes campos y perspectivas han intentado llamar la atención sobre las modalidades con las que las generaciones anteriores dan la bienvenida a los jóvenes al mundo común. Allí está Durkheim pensando la educación como pura trasmisión de generaciones adultas a generaciones jóvenes; Bourdieu y los herederos… pero también los desheredados; Hannah Arendt con su preocupación por "los recién llegados"; Margaret Mead y su clásico "Cultura y compromiso" advirtiéndonos que "*mientras haya un adulto que piense que él , lo mismo que los padres y los maestros de antaño, puede asumir una actitud de introspección e invocar su propia juventud para entender a los jóvenes que lo rodean, ese adulto está perdido"*.

Las experiencias de bienvenida a la escuela y las trayectorias de aprendizaje tanto de saberes como de buenos vínculos, que vivieron docentes y futuros docentes, se revelan como claves para nuevas apuestas en las prácticas docentes. Las narrativas sobre vínculos en la niñez y la juventud en las biografías tienen en su mayoría, como rasgo, una descontextualización histórica importante. Sólo en dos narraciones de docentes y una de alumnos aparecen menciones sobre el proceso militar y lo que significaban los vínculos en esas épocas. El resto de los relatos plantea las relaciones intergeneracionales con un grado bastante alto de abstracción o recurriendo a lugares comunes como "la familia influye", "la escuela influye" pero hay muy pocas argumentaciones que colaboren en comprender qué mecanismos, estrategias o puentes se construyeron o utilizaron (o no) como mediadores o posibilitadores de esa influencia, y en qué espacios y tiempos se produjeron.

La conquista progresiva de la autonomía en los aprendizajes aparece como una temática importante con relación a los vínculos con los adultos. El segundo ciclo suele ser marcado como una especie de punto de despegue de los acompañamientos paternos y docentes. En el nivel secundario los procesos de aprendizaje se perfilan claramente como trayectos realizados de modo individual y solitario o con ayuda de pares o acompañamientos externos como docentes particulares. Se podría afirmar que hay una naturalización de que estas modalidades que asumen las relaciones "son así", entendiendo que se percibirían como características propias de los niveles educativos y no como producciones sociales.

La descripción de maestras/maestros primarios también suelen estar más asociadas a los afectos y al respeto que a los procesos pedagógicos. Las referencias a "huellas" y "marcas" en la biografía son mucho más fuertes en primaria que en secundaria. Las cuestiones emocionales se destacan sobre las pedagógicas y se mencionan mayoritariamente escindidas. En unos pocos relatos la suerte del proceso de aprendizaje aparece unida a un vínculo afectuoso: "*La maestra de 1° grado era como una segunda mamá. Las maestras se relacionaban con los padres explicándoles el tema que no entendían para que ayuden a sus hijos. Vivíamos la escuela como prolongación de la casa"*.

También se encontraron, en menor grado en el nivel primario, recuerdos de relaciones autoritarias o de discriminación. A modo de ejemplo: "La maestra de educación física me *llamó gordita"*.

Otra estudiante afirma: "No tengo marcas de muy buenos momentos**".** En este punto, es claro que es muy difícil sostener la hipótesis respecto a una correspondencia directa entre vínculos afectivos y buenos procesos pedagógicos. Cuando el escenario de los vínculos es difícil aparecen en los relatos las modalidades de "supervivencia" que los estudiantes generan, inventan para transcurrir la cotidianeidad de las escuelas: "*Tenía una relación de miedo con un profesor que golpeaba con puntero y tenía mal carácter. Al mismo tiempo sentía seguridad ya que era una niña sumisa y los problemas los tenían quienes eran vivaces, inquietos y quienes presentaban dificultades para el aprendizaje"*; *"Se respetaba y obedecía a una maestra que era más seria y un poco mala (que a las otras)"*. Una estudiante… *"Recuerdo una actitud que me marcó, la de la maestra de plástica, a quien no le gustó un trabajo en papel glasé y arrancó la hoja de mi cuaderno"*.

Este aspecto se relaciona a otra problemática que siempre se presenta de modo muy vívido que es "*lo significativo que fue que los recreos, momentos de juegos y descansos, se utilizaran recurrentemente como arma de sanción"*.

Las cuestiones que se vivenciaban como más sentidas en términos que impactaban en las subjetividades son sin dudas las discriminaciones de clases sociales o de parentescos (hijos-sobrinos de docentes) donde se sufría el trato diferencial. *"Faltaba mucho y exigía mucho a su vez, ponía siempre de ejemplo a sus hijas diciendo que ellas eran mejores porque hacían esto o aquello y porque vivían cerca del parque"*.

La religión y algunos rituales religiosos así como prácticas asociadas a la identidad religiosa de las escuelas se describen, mayoritariamente, como causa de mucho sufrimiento subjetivo. Algunos relatos contundentes: *"Fui a un colegio religioso donde las diferencias económicas eran claras. Había rivalidades y competencias alimentadas por la docente y ritos religiosos traumáticos"*. *"Nos hacían repetir una y otra vez la canción-imagen del colegio"*.

En algunas reflexiones los estudiantes señalan que parte de la suerte de buenos vínculos para ellos tenía que ver con el claro sesgo de feminización que tiene el nivel primario de educación. Y también cuentan que era muy común que los estudiantes más grandes cuidaran a los más pequeños. Este tipo de conductas suele desaparecer paulatinamente en el nivel medio.

También entre los docentes el recuerdo de los afectos prevalece en los relatos sobre las descripciones de las vivencias pedagógicas. Lo interesante es que avanzando en las lecturas, las modalidades de afecto descriptas muestran diferencias al definir el afecto. Se describe los vínculos como de mayor distancia.

Incluso en algunos casos, los afectos van mutando en estímulos al buen desempeño pedagógico sin dejar de leerse como afecto. Una de las docentes nos dice gráficamente: "*Las maestras no hablaban de los alumnos…"*

A diferencia de lo expresado por los estudiantes, muchos docentes refieren al vínculo afectivo como clave para los buenos procesos pedagógicos al contar su historia escolar. Dos imágenes fuertes son recurrentes: la maestra-madre o la maestra-tía y la escuela como prolongación de la casa. Esto es muy importante porque en cuanto al trabajo con el conocimiento, la escuela es muy otra cosa: lo que en relaciones personales es afectos y emociones, en cuanto a saberes es distancia y en muchos casos se expresa como aislamiento de la realidad social. *"La escuela estaba muy alejada de la vida cotidiana*". En paralelo con el vínculo docentes-estudiantes se aprecia de manera contundente la muy buena comunicación padres-docentes y estas relaciones como una buena mediación en los procesos pedagógicos. Es inevitable en este punto, leer también en este aspecto en una suerte de añoranza.

Un tema vinculado al anterior es la relación con los docentes en cuanto a cómo se construía la imagen de la autoridad. Autoridad y poder se mencionan en dúo. En el nivel primario lo recuerdos sobre la autoridad escolar suelen remitir a los relatos de las estrategias desplegadas para desarrollar una escolarización exitosa, adaptada o de supervivencia en el sistema. Dicho por una docente: *"Por el año '79 cambió la rectora, (…) me parece que la veo llegar, uno a esa edad y en esa época sobredimensionaba a la autoridad y la respetábamos teniéndola como en un pedestal". "La relación con los docentes siempre fue buena, nunca tuve problema con ninguno ya que me enseñaron a mantenerme en silencio y aceptar todo lo que diga el docente".* Es inevitable aquí pensar en lo que Perrenaud (1990) denominó un "habitus de estudiante", esto es, el aprendizaje del oficio de ser alumno con las estrategias y adaptaciones que se deben generar para realizar una trayectoria exitosa en el sistema educativo entendida en términos de cómo ser o no y cómo moverse y trabajar o no dentro de las instituciones.

Cuando los actuales docentes evocan su experiencia en el nivel secundario, en general los relatos coinciden en definir las relaciones como de distancia, miedo y con frecuentes burlas hacia los alumnos. Algunos pocos grafican el clima de la dictadura: "*Se sancionaba por el largo del pelo, incumplimiento de uniformes, olvido de libros o diccionarios".*

Una vez más, como en el nivel primario ser reiteran dos cuestiones: la primera respecto a rasgos diferentes en las escuelas privadas como por ejemplo características de docentes; "acartonados", vínculos de indiferencia y frialdad; la segunda cuestión tiene que ver con los costos subjetivos que tiene en la memoria de los docentes y alumnos los cambios de escuelas e incluso de turnos. *"En la escuela pública el clima era ameno, los docentes tenían mayor formación pedagógica y seguramente más experiencia laboral"*, hipotetiza una docente, y continua: "*Nos trataban como alumnos… no éramos un número. Se esforzaban porque los alumnos obtuvieran los resultados esperados". Otro* estudiante afirma: *"En general los docentes tenían muy buen nivel académico, habían cultivado su persona, siendo respetados por la sociedad. Los profesores que recién se incorporaban proponían una enseñanza renovada y eran los favoritos de los estudiantes".*

Se puede visualizar que docentes y estudiantes coinciden en valorar y recuperar aquellas relaciones con docentes en las que han podido construir un vínculo fluído, con mucha comunicación, participación, con una posición de importancia en los procesos pedagógicos, esto es, sintiéndose considerado, re-conocido, acompañados. Un primer análisis permite afirmar que este tipo de relaciones se logran, con muchas dificultades, en nivel primario; se tornan muy escasas en el nivel secundario y, también a modo de hipótesis anticipatoria, se puede decir que el acompañamiento en los procesos pedagógicos que se hacen muy cerca de los adultos en primaria y casi individualmente en secundaria, en el nivel de la formación docente se traslada a los pares. Dicho de otro modo, los compañeros de estudios y los grupos de trabajo ocupan, en términos vinculares, los lugares de padres y docentes. Las características y modalidades que estas relaciones asumen son diferentes e implican modalidades diferentes de relación con el conocimiento.

En primeras lecturas se evidencian actitudes solidarias, fraternidad y colaboración, particularmente con aquellos estudiantes que tienen desempeño laboral o carga de familia En este aspecto aún nos encontramos en etapa de análisis iniciales por lo que falta profundizar.

Por último, es importante recordar algunos porqués que alimentan estas búsquedas. Muchos trabajos académicos e investigaciones plantean las relaciones niñas, jóvenes –adultos como "desencuentros" o "distancias" y a los jóvenes como adversarios o herederos de poco mérito.

Nuestra apuesta es otra: generar nuevos interrogantes que habiliten la producción de otras lecturas e interpretaciones de cómo se estructuran estas complejas relaciones, entendiéndolas como relaciones fundamentalmente de carácter intergeneracional. Las búsquedas tienen que ver con producir saberes sobre las lógicas de enseñanza y aprendizaje en que se juegan identidades docentes y de jóvenes y niños. Parafraseando a Michelle Petit, decimos de esta época *"… es la época en la que se tiene la impresión de que el mundo está lleno, de que los lugares están ocupados, de que las casas están ya construidas, los libros han sido escritos, los saberes se han constituido, los árboles están sembrados… desde hace una eternidad. La gente se extiende por todos lados. Para encontrar lugar será necesario, por lo tanto, remover todo eso. Y eso no tiene la menor intención de dejarse remover. Tener quince años con frecuencia es ese sentimiento: el mundo está lleno, ¿dónde diablos podré colocarme?"* [7]

Agregaremos dos preguntas más: ¿Cómo diablos los acompañamos a construir su lugar en este mundo? ¿Qué les implica este desafío a las actuales generaciones docentes?

7. Petit Michélle. "Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura". Espacios para la lectura. Pág. 48. Fondo de Cultura Económica. México. 1999.