

Los derechos narrados y vividos a través del diario de maestros

Eduardo Gutiérrez

El presente análisis de resultados recoge diversos planos que están en juego durante el ejercicio realizado, y explora los textos desde distintos horizontes: El nivel descriptivo busca mostrar los diarios en cuanto objetos y percibir sus características formales y su configuración como productos; el nivel del narrador extrae de los textos el lugar y la voz del profesor en tanto narrador de su experiencia y agente que aborda, desde una perspectiva específica, el asunto de los derechos; el nivel de lo narrado recoge la perspectiva de lo que se dice acerca de los derechos y cómo se habla de ello.

Por su parte, el nivel de la representación busca comprender las metáforas, figuras simbólicas y modelos que se expresan en las estructuras de los diarios, en la manera de hacer visibles realidades y en los juicios que de ahí se derivan; en el nivel de los sentidos emergentes se identifican los tópicos persistentes, los horizontes de sentido que son retomados en los diarios, convirtiéndolos en lo habitual, como parte de lo que significan los derechos desde lo que entienden los maestros, y, si se quiere, en los sentidos comunes en tanto compartidos y constantes. Metodológicamente el análisis es una lectura desde abajo, de categorías emergentes y configuración de relaciones, para combinar aquellas que resultan próximas, poner en tensión las fuerzas, visualizar las conexiones.

Como es claro en lo planteado, los diarios son tratados ante todo como textos y discursos, pero se privilegia el hecho de verlos como narraciones, como modos de contar la propia experiencia, enfocándose especialmente en aquello de la experiencia que se traduce en relato. En este sentido, se asume que lo que el maestro cuenta en su diario no solo corresponde a describir el día a día, sino que la selección de unos hechos para su relato los convierte en acontecimientos, los cuales a su vez son parte de lo que cobra relevancia, notoriedad; tal como Žižek, entende-

mos que un acontecimiento: “Implica la aparición inesperada de algo nuevo que debilita cualquier diseño estable” (Zizek, 2015, p. 18).

Igualmente se debe resaltar que el conjunto de textos no pretende ni nos puede llevar a generalización alguna, por el contrario, lo que lo hace significativo es su posibilidad de hablar de lo particular, de entender los diarios como un conjunto de huellas que, sin ser parte de un dibujo total, indican el modo en que los derechos habitan en la escuela, esto es, de modo diverso, en múltiples intensidades y dimensiones y de maneras contradictorias. Son pocos textos, pero en su particularidad movilizan modos de pensar sobre el conjunto del proceso educativo y de los derechos en particular. Indican, no explican. En esencia, los diarios reflejan la particularidad y el modo en que los derechos habitan cada colegio.

En su interior cada diario es confuso, explora y se detiene, posee contradicciones, se reitera, selecciona y hace juicios. Es un relato próximo al sujeto maestro que lo habla y, al hablarlo, se constituye como tal en el ámbito de los derechos y en los relatos de la escuela. Un trabajo así no puede ser exhaustivo o total, pero sí puede ser indicativo. Igualmente se debe tener claro que el texto escrito forma parte de un universo narrativo del profesor, el cual se combina con producciones audiovisuales y radiofónicas que no forman parte del cuerpo analizado, pero que sí permiten ver la inquietud del maestro por proyectar su saber y compartirlo.

Para efectos de la citación se ha marcado cada diario con un número y se ha desarrollado una paginación interna con respecto al original, de modo que se preservan las identidades de los autores y a la vez se mantiene la posibilidad de acceder a los datos de la fuente original.

Los diarios. Poniendo en escena las narrativas

Además de rescatar la voz de los docentes y generar reflexión sobre su práctica, los diarios de maestros también sirvieron como herramienta para el registro escrito de las experiencias dentro y fuera del aula; con ayuda del mismo, se logró sistematizar sus experiencias, basadas en preguntas en torno a los derechos de los niños y niñas, rescatando así la reconstrucción de su memoria.

Con base en el análisis de los diarios de maestros y maestras fue posible rescatar las similitudes de las experiencias que afrontan desde su cotidianidad, mientras al tiempo se develaba la forma en que éstas fortalecen su quehacer pedagógico. Los registros se convierten así en una forma de dar a conocer lo que realmente se vive dentro del contexto escolar, y una vía para comprender cómo estas experiencias pueden servir a otros maestros para fortalecer sus prácticas.

El diario del maestro significó ver desde el otro lado del lago lo que vive realmente cada día, desde que despierta hasta que regresa a casa; fue también un escenario

para, además de conocer sus dificultades, dentro y fuera de la escuela, tener una visión de su familia, de la forma en que ella también aporta a la práctica educativa.

En su naturaleza, el diario es comprendido como un tipo de texto basado en el relato privado, incluso íntimo; quien escribe, registra el día a día de su experiencia sin separar el mundo objetivo del social o el subjetivo. Esto hace también que en muchas ocasiones el texto del diario esté enunciado desde la auto-comprensión del autor, y que su lectura se restrinja para sí mismo o para su círculo íntimo.

Para muchos, los diarios de maestros no van más allá de una planeación de clase, de una réplica de lo que enseñó un profesor el año anterior; esta es una concepción errada y facilista del significado real del registro de experiencias vividas de los profesores. Un diario de maestros va más allá, es un inscripción narrativa e iconográfica que busca rescatar la práctica dentro y fuera del aula, las mil transformaciones a tener en cuenta para afrontar las situaciones con padres, estudiantes e incluso compañeros de trabajo.

En este caso, suponemos que los autores han aceptado la lectura por parte de otros; sin embargo, es claro que esta premisa del texto determina el tipo de pacto con el lector, que, se supone, está aceptando acceder a una reflexión individual y al mundo de los juicios personales del autor.

El diario como objeto que propicia la reflexión

Los diarios están estructurados a partir de dos tipos de tratamiento: Un uso libre, en el que el profesor selecciona y escribe acerca de su vida cotidiana fechando sus actividades y dando relevancia a lo que ocurre en su cotidianidad; y un uso direccionado, en el que asume las preguntas que están escritas en el formato pre-diseñado y, a partir de ellas, reflexiona sobre su situación actual o pasada tomando como base el interrogante que se le propone.

Es importante tener en cuenta el hecho de que los autores dejen sus marcas en el texto, son varios los casos en que es notable la intervención a partir del diseño, la imagen o el dibujo como modos de acceso y de registro de la vida cotidiana. Algunos contienen ilustraciones de los propios niños, conectadas con los relatos de su autora.

En general, los textos no tienen enmendaduras o tachones, ejercicio propio de la escritura a mano y, en el contexto del ejercicio libre del pensamiento que duda o que se detiene y cambia, o se arrepiente o equivoca, por el contrario, algunos anuncian que son una transcripción de ideas y se imprimieron en computador. Su extensión es de mínimo 4 páginas y máximo 30, para aquellos que incorporan elementos adicionales; sin embargo, la media tiende a las 10 páginas.

Esta mirada al objeto es significativa, en tanto no solo habla de la extensión, sino de la manera en que el autor demarca su acceso al texto como un tipo de obra en la que interviene un gusto, un goce, unas marcas de distancia o proximidad al mismo como espacio de recreación de la propia subjetividad. Esto nos llevaría a pensar en que el fuerte de la carga subjetiva o emotiva no estaría en este rediseño e intervención, sino en la intensidad de los contenidos y en la posibilidad de poner en escena las emociones e ideas a través de los textos mismos, como veremos más adelante al ocuparnos del contenido.

El yo del diario

Antes de definir este yo es importante notar que el 65% de los escritos está diligenciado por maestras y el 35% por maestros; todos están demarcados por un yo que aparece en la primera página y que de alguna manera sugiere al lector la forma de ver el texto y al autor. Hay una voz muy fuerte de los escritores, que los reafirma en su rol como maestros, pero: ¿Qué los puede llevar a reafirmarse en su rol de docentes?, ¿orgullo, reconocimiento, autoafirmación, convencimiento?

En medio de este panorama resulta notable que los autores realizan una definición a partir de criterios sobre el nivel en el que se trabaja: “Soy maestra de preescolar”, o el de las asignaturas que se imparten: “Docente de economía política”, una variante que se destaca es la posibilidad de definirse desde la relación con los sujetos con quienes el maestro interactúa y en los que se reconoce: “Soy docente de primera infancia” (2-1), esto se respalda con la idea de los años que se lleva en el oficio y la experiencia.

A partir de los roles sociales, este tipo de textos también presenta otras dimensiones del ser, cuyas marcas más significativas se dan a partir de la familia y de los valores a su alrededor: madre y esposa. En contraste, vale la pena resaltar un grupo de diarios que se reafirman y marcan su discurso desde otros lugares: “Soy una mujer sujeto de derechos” (16-1), llegando a marcas que se dan desde su misión u horizonte: “La idea general de mi pensamiento para la vida es el servicio” (15-1); desde la discusión sobre su ser: “En ocasiones me cuestiono acerca de ¿Por qué elegí ser docente?”, o desde su lugar y goce en la vida: “Me gusta mi trabajo, compartir con los niños, sus gustos y sus deseos” (10-1).

La temporalidad del diario

A pesar de que, desde su nombre, los diarios apelan a la temporalidad, es muy importante reconocer que en los textos producidos por los profesores no se privilegia especialmente la determinación temporal. Solo un par de ellos corresponden a un proceso de seguimiento del diario acontecer, y aún en esos casos el tiempo al

que se apela es muy breve, unas semanas entre septiembre y octubre; en muchas ocasiones solo se refieren a los sucesos de una sola semana.

También aparece otra temporalidad: la de un tiempo absoluto de la escuela, que podría marcarse a la manera de un diario dedicado a relatar lo que siempre sucede o lo que sucede con frecuencia; por tanto, al contarlo se obtiene un tiempo que no transcurre en el calendario real, una temporalidad constante, sucesos instalados en la escuela, acontecimientos que permanecen, que no se transforman, que se convierten en hechos periódicos. La pregunta es: ¿Por qué?, ¿son inamovibles?, ¿gustan tanto que no cambian?, ¿están relacionados con el entorno que los moviliza?

Finalmente, en cuanto al tratamiento del tiempo, uno de los usos más interesantes del diario es el de los momentos sobresalientes de la vida de cada uno, allí fueron registrados los primeros días de clase, la mejor experiencia que se ha tenido, o un momento único debido a lo conmovedor o notorio. Esta descripción es importante, pues permite que los tiempos narrados sean diversos y que se pueda ver el relato de los derechos en la institución educativa como una trama compleja de temporalidades que se cruzan, que pueden ser vistas desde su diversidad y multidimensionalidad. Cada una de esas temporalidades marca el hecho de que desde allí se puede hablar de modo distinto acerca de los derechos: ¿De qué manera las temporalidades están relacionadas con formas de enunciar o vivir los derechos? ¿Cómo se cruzan esas temporalidades?

El narrador: maestro que escribe

Junto a Walter Benjamin (1989), asumimos que existe una figura de reconocimiento y crisis en el mundo contemporáneo: el narrador; aquel que: “Viene de lejos y tiene algo para contar”, su figura es pertinente para ver la apuesta que los maestros traen desde su rol como narradores, pues en sus diarios seleccionan aquello que, en su mundo de la vida, consideran sobresaliente, y ante ello toman una posición, asumiendo el lugar del que toma la palabra y narra. El maestro narra desde sus propias motivaciones e intereses.

Para comprender cómo se da este proceso se realizará un análisis del narrador que demarca estas posiciones desde el modo en que se ejerce el derecho a la palabra; a continuación se estudiará desde su localización como narrador y, finalmente, se examinará la selección que, como narrador hace acerca de aquello en el mundo que merece la pena ser contado.

La escritura ¿liberadora? Los maestros en sus diarios no dejan registradas explícitamente sus dudas sobre el acto de escribir, solo unos pocos registros exhiben algunas ideas sobre la escritura como acto que puede mostrar un sentir acerca del escribir. Particularmente, se trata del texto de una profesora que, antes de hablar

de sí misma y de su historia, trata el tema de escribir. En la página inicial de su diario afirma que: “Mirarse al espejo en los ojos del mundo no es tarea fácil”, y continúa exponiendo su idea: “Contar lo que eres, sin dejar ver lo que no eres, enfrentando los miedos de los errores y las frustraciones”.

En su texto, el hecho de escribir indica un extrañamiento como acto y, a la vez, un temor al juicio: “Se sabe que vas a ser juzgado y condenado por desconocidos”; sin embargo, se toma como un destino: “En fin, solo es tomar aire profundo y comenzar a desnudar la mente”. Asumiendo la lógica del espejo, sugiere el propio juicio y una especie de diálogo en el que quien escribe es también quien escucha, por tanto, el texto ofrece la oportunidad de mostrarse como: “Esencia para responderse a sí mismo” (14-1). La voz de esta profesora pone en escena un sentido arraigado en el ejercicio de ser escritor y, en alguna medida, el temor a la crítica que surge del hecho de formalizar y dejar registrada la propia práctica.

De todas maneras, el conjunto de los textos permite algunas preguntas acerca de la escritura: ¿Son los diarios textos propios, liberados de controles, o son más bien textos formales y reiterados de los modos de decir de la escuela? La respuesta puede dirigir el análisis a distintos lugares: Si son textos formales, ello llevaría a pensar el lugar del deber ser en la escuela, el maquillaje. Si se trata de un texto libre y abierto, que expone la intimidad, la reflexión iría en otro sentido, mucho más transparente y quizás revelador.

En el primer acercamiento a la propia escritura vemos una dimensión de la objetivación del mundo y una ausencia de reflexión acerca del escribir mismo; los relatos, están orientados hacia un aleccionar y un discurso en el que se establecen y ejemplifican los sucesos para modelar la vida, no para dudar sobre la propia posición, y menos de la escritura. Las marcas son menos auto-reflexivas y se dirigen hacia una escritura que sabe que su tarea es nombrar lo que está ocurriendo y, si se quiere, relatar un poco los propios sentimientos. Los elementos reflexivos acerca de la escritura son implícitos y definidos por una voz que en el texto enuncia su verdad. Como veremos más adelante, el texto se carga de fuerza ilocutiva, como desahogo, expresión y, a veces, modo de sentar la propia posición doctrinaria sin oposiciones que la interrumpan o contradigan.

La palabra, menos que liberadora o ejercicio de autonomía, se convierte en herramienta para controlar y modular el mundo; no es un maestro que recupera su palabra, sino uno tocado por el ejercicio del diario, en el que, antes que un reto, la escritura es una función del documentar; no abre el acceso a la subjetividad y al espejo que anuncia la maestra en el diario descrito, por el contrario, es ante todo acceso a los mundos objetivos contados bajo el juicio personal y la enunciación de principios y de deber ser, como veremos en el siguiente numeral.

Teniendo esto en cuenta, resulta necesario preguntar: ¿Los maestros llenaron el diario cumpliendo una tarea, o lograron interiorizar la escritura como una herramienta que libera, que expande su voz? ¿El maestro se queda en el juicio personal?, o ¿fue capaz de abrir posibilidades a otros razonamientos o maneras de ver el mundo (como la de sus estudiantes por ejemplo) que muchas veces van en contravía de lo que él piensa?

El maestro como narrador omnisciente

No se pretende universalizar ni pensar de manera homogénea acerca de los textos, más bien se puede mostrar una gama de posibilidades a partir de las diversas formas que toma cada rol narrador en torno a los derechos. En el caso del narrador el panorama será bastante diverso, y en ello se expresa lo multiforme del asunto de los derechos en la escuela. El maestro se muestra ante todo como un narrador objetivo, cuenta lo que pasa:

Este fue uno de los tantos días que han marcado mi vida (2-2). En una mañana como cualquier otra surge una travesía que para mí es como jugar a llegar a mi colegio (3-2). Los niños trabajan con más ánimo de lo normal, hay una motivación, es ver una película (10-2).

Su dominio de la escena y su reconstrucción, desde el punto de vista del narrador omnisciente, no deja espacio para hablar de versiones alternas o posibles, se marca muy fuertemente la voz de este narrador que nos ofrece como objetividad su propio juicio sobre la escena que narra; dicho de otra manera, nos contará las cosas que le inquietan, pero él será la perspectiva dominante, narra para informar, no para ver avatares, es menos novelado, incluso el dilema o la situación problemática ya viene convertida en una objetividad establecida.

El maestro como narrador implicado en los derechos

Podemos ver una segunda variante significativa, especialmente a la hora de pensar en el asunto de los derechos: se trata de un narrador implicado, que toma parte en la escena pero que desde el principio nos deja ver cuál será el resultado de la historia. Este narrador señala su posición: “Me di cuenta”, o también “Y entonces intervine”. Está implicado pero se localiza como héroe en la situación: “De pronto, cuando todos tienen sus trabajos, veo que caen unas lágrimas que decoran la hoja. ¿Quién llora? Pregunto” (3-2), mostrando la capacidad de ver y de hallar lo que está mal para enfrentarlo. Este narrador también se ubica como agente reflexivo entre lo que viene establecido por la institución y lo que se vive en lo “real”, como cuenta uno de los profesores:

Un día de la semana anterior nos informaron a los maestros que podíamos seguir sacando a los estudiantes [al parque] siempre y cuando no compraran a los vendedores ambulantes, yo particularmente seguí la “orden” (17-6) [por eso] quedé asombrado de la poca auto-reflexión que tuve al seguir una orden casi como un robot, sin siquiera preguntarme por su sentido, y además una orden contraria a mi sentir (17-7).

Así, de algún modo se implica como parte de los confundidos, salva su posición y crea una un lazo con un mundo que lo obliga a actuar de un modo específico. Esta circunstancia sumerge al maestro y a la maestra en el dilema constante de seguir los preceptos institucionales o permitir que su ser fluya y se manifieste.

El maestro como víctima y protagonista del deber ser

Una última modalidad a destacar es el narrador que, implicado en la situación, es víctima. En ella, ocupa el lugar de aquel sobre quien recaen las acciones y se ve impedido para actuar por el acontecer; indica su posición de ser marginado y, en ocasiones, hace referencia a su saber para establecer una lección, moralizar o dar un ejemplo didáctico, como la profesora que relaciona su vivencia con la del estudiante para evitar que se sienta excluido por lo que le sucedió durante la semana de receso:

Pero Cristian pone ojitos de Jordano (Incluye dibujo del personaje de tarjetas y obsequios) y me dice: Profe, yo no fui a ningún lado, a mí no me llevaron a la piscina [...] No importa, le digo, yo tampoco fui a piscina, pero descansé. Me mira, sonrío y se va contento (11-3).

Por supuesto, una expansión de esta figura es el narrador que no narra, sino que se dedica a establecer en su diario sus principios e ideas, dejando la acción o los sucesos implícitos y como telón de fondo: “Debemos inculcar a los estudiantes el cuidado de nuestro medio ambiente, partir desde que se inicia la clase para que esté limpio, reflexionando [sobre] el daño que estamos causando a la tierra no más cuando tiras un papel al piso” (5-5).

Las construcciones y reflexiones de los maestros en los diarios

Una vez comprendida la localización de los profesores como autores y narradores, es posible adentrarnos en el “qué”, en lo narrado durante el contenido, tanto en lo contado, como en lo que es construido como el modo de ser del mundo en el que se viven y se ponen en juego los derechos; para eso resulta útil la noción de acontecimiento y la idea de paisaje, ambas pensadas desde la clave de los mundos narrados a propósito de los derechos y sus modos de ser en la escuela.

El acontecimiento como manera de narrar los derechos

Como se señaló anteriormente, empleamos la noción de acontecimiento de Zizek (2015) para pensar lo que resulta ser objeto de narración: ¿Qué es lo que irrumpe y desestabiliza y con eso nos hace hablar de derechos?: ¿qué es lo que merece ser tematizado y contado a propósito de los derechos?

Los diarios de los maestros constituyen diversas situaciones como acontecimientos a partir de los derechos; sería casi imposible unificar esos fenómenos como tales, pero sí es viable marcar donde está aquello que es visto como significativo. No solo se trata de lo notorio o significativo, sino, de lo que, cargado de contradicciones en tanto el mismo acontecimiento, es leído de maneras diversas, como puesta en suspenso o debate de los derechos.

El fútbol, derechos y conflictos

Un ejemplo lo constituye el fútbol, mientras que en los textos 17, 18 y 20, se le ve como espacio de vulneración de derechos, pues algunos modelos disciplinarios evitan este juego en el colegio, otras perspectivas (19-16) lo ven como el origen de los conflictos y lugar donde los derechos se ponen en juego, pues es el escenario de violencia o, como relata una profesora (9-5), un modelo para pensar la vida desde la perspectiva de sus estudiantes. Allí los derechos son confrontados y chocan entre sí: El derecho a la protección vulnera el derecho a la recreación, al esparcimiento y al juego: ¿Hasta qué punto es necesario abrir el debate sobre este tema y buscar alternativas que permitan desplegar todos los derechos de los niños y niñas, sin que uno se vea invadido por el otro?

Es obvio que la escena no solo habla del fútbol, sino de la manera en que la rutina de la escuela enfrenta los acontecimientos que la constituyen, y ve en ellos lugares donde habitan los derechos. El fútbol, como objeto, expresa las tensiones sobre el sentido de las rutinas de los maestros y maestras, y expone el hecho de que los derechos son leídos en contexto y puestos a jugar desde versiones radicalmente diferentes.

Lo público, derechos y deberes

Otro de los asuntos tratados por excelencia durante las narraciones es el de lo público y la tensión entre las normas, los derechos y los deberes. Al parecer es uno de los ámbitos donde más inquietud existe: por un lado, está el hecho de la educación misma como derecho y su conexión directa con el oficio de los maestros y lo público; por otro, el hecho de que las formas en que se instituyen reglas desde la escuela, y desde la sociedad en general, privilegien lo privado sobre lo público, como en los colegios de concesión, los mercados y las ventas en los colegios. A

esto se suma el hecho de que la prelación de los derechos de los niños pueda hacer que en algunos casos el maestro sienta vulnerados sus propios derechos:

Los docentes estamos en un paralelo frente al derecho del niño y a nuestros derechos. En ocasiones priman los derechos de los otros y nosotros debemos dejar de lado nuestros derechos (1-3).

Maltratos, la felicidad, el afecto y el abuso

Las narraciones dan gran relevancia a los casos extremos y a las situaciones dramáticas como asuntos que propician la discusión sobre los derechos: el abuso de parte de los padres (3-4); las situaciones de abandono o de falta de cuidado de los padres y, especialmente, el dolor de los niños frente a la ausencia de su padre o madre, que tiene un impacto sobre su felicidad aunque no haya maltrato o abuso.

Este fenómeno es notorio durante diversos relatos, en los que se da lugar al hecho de que los niños pierden la alegría o que su derecho a la felicidad ha sido vulnerado (4-9). Resulta interesante la forma en que los relatos relacionan felicidad con una buena vida en el hogar y con la presencia del padre y la madre. En contrapartida, los abusos o maltratos entre compañeros son producto de un hogar conflictivo. Al respecto, resulta importante ver si los abusos o maltratos entre compañeros producen depresión o tristeza en los estudiantes, o si un hogar que propicie satisfacción en los niños y niñas suple los incidentes escolares.

Marginados, necesitados y dignificados

Otro eje de lo narrado gira alrededor de la identificación del caso, las historias tratan acerca de un niño, niña u otros actores de la comunidad que se encuentran en una situación que el profesor detecta y, si se quiere, diagnostica como de vulneración de derechos. Este es un escenario narrativo importante, porque en él la figura del profesor se ve marcada desde su modelo de acción sobre los derechos: maestro justo, componedor y capaz restituir, aunque sea de modo sencillo, la dignidad o posibilidad vulnerada a la víctima.

Es llamativa la forma en que los profesores se identifican como garantes de derechos y, aunque es una tarea clave del maestro, no es claro si efectivamente logran una garantía de los derechos en la escuela, o si el tratamiento se limita a trabajar superficialmente, en términos de decirle a un niño “tranquilo”, o a otro “oiga no le pegue”, sin llegar a comprometerse. Este tipo de relato se conecta con el anterior, en la medida en que lo deseado en términos de derechos parece ser un goce pleno en el que la condición final y esperada es la alegría y la felicidad.

Los maestros y sus derechos

Una propuesta narrativa complementaria es la de la visión autobiográfica, en la que del profesor piensa y se relata desde sus propios derechos vulnerados o validados. Este relato, no solo cuenta con un eje en la propia historia, sino que apunta a un sujeto colectivo que habitualmente aparece como abusado o maltratado en sus derechos, y que en parte necesita ser consciente de su propia dignificación; es un héroe que debe vivir en el dilema de su propio derecho, lo que es justo, y los derechos que debe guardar. Mientras brinda bienestar y garantiza derechos, los padres y la sociedad los niegan: ¿Será que un maestro, al brindar bienestar y garantizar derechos en los otros, corre el riesgo de perder sus propios derechos? El papel de víctima de algunos maestros los lleva a incurrir en esta contradicción.

Enseñar derechos

Finalmente, aparece una narración en la que los derechos se ven como un objeto o tema, relatos que remiten más al hecho didáctico y a las situaciones en las cuales pueden ser enseñados los derechos. En ocasiones esto se da gracias a la situación que despierta la posibilidad de enseñar, otras veces se plantea la necesidad enseñar los derechos a los niños a través de actividades agradables, mientras que en otras se traza un abordaje directo a partir de un contenido agradable. En este sentido, los derechos se traducen en eslóganes y frases a repetir, o en temas a ilustrar con dibujos que prueben un aprendizaje efectivo; frente a ello vale la pena analizar la relación discurso-vivencia: ¿Es suficiente que los niños se aprendan sus derechos como eslogan para garantizarlos?

Narrando los acontecimientos en torno a los derechos en la escuela

En principio los acontecimientos se presentan desde la tensión entre lo rutinario y lo extraordinario. La rutina está cargada de acontecimiento porque habla de lo constante y sistemático del tipo de evento que involucra los derechos, un fascinante lugar común es el juego de fútbol, suceso rutinario que es comprendido como sede del conflicto o base para la convivencia. Lo rutinario y lo extraordinario, la carga de acontecimientos, el fútbol es una constante en la vida escolar que produce conflicto y que puede ser un elemento muy fuerte para trabajar la convivencia.

También es posible encontrar el dilema expresado en el tipo de situación en la que es necesario tener el juicio para saber cuál es la decisión adecuada; la aparición de este tema lleva a identificar la necesidad de un actor que sea capaz de comprender la situación y decidir. Tal es el caso de los conflictos sobre el reconocimiento, en ellos es necesario definir cuáles son los derechos que priman y cómo garantizar que se cumplan. Nuevamente el maestro es visto como el que comprende la situación y tiene la capacidad de actuar.

La otra presencia del acontecimiento se identifica con la posibilidad de develar lo que ha sido secreto, haciendo visibles o “destapando” lo oculto, o lo recubierto de silencio por temor o vergüenza. En este territorio también está lo secreto y lo íntimo, que es asequible al profesor gracias a su lugar de confianza con los niños. El maestro se presenta con cualidades especiales para inmiscuirse en la privacidad del niño, no solo para conocerlo mejor, sino para identificar posibles vulnerabilidades en sus derechos o riesgos que se pueden evitar

Los paisajes narrados por los maestros en los diarios

Una segunda dimensión la constituye el estado de cosas al que se enfrenta el profesor, el escenario en el que ocurre el acontecimiento. Los paisajes pueden configurarse de tres modos: el primero, que se puede entender como “las cosas son como son”, es decir, la inutilidad de intervenir; los derechos están definidos y no se pueden cambiar, siempre habrán violaciones a ellos que no pueden ser superadas. Esta perspectiva hace que el paisaje conduzca a la impunidad y, a pesar de los acontecimientos, es vista como un hecho imposible de cambiar. Un panorama desolador para los derechos; los relatos de este tipo deben ser revisados, pues llaman la atención sobre nuestras acciones para evitar que el maestro pierda la esperanza de reivindicar los derechos.

El segundo paisaje hace referencia a la ficción del mundo ideal, en él cobra lugar la utopía y no se habla de los derechos o de su vulneración, sino que se propone un tipo de escena en la que se destacan los modos para hacer felices a los niños y niñas; se trata de su alegría y de un mundo cargado de situaciones amables o espacios de reconocimiento, que se idealiza; para este escenario es fundamental entender que se busca garantizar la alegría y el bienestar, pero esperando una escena sin contradicciones y con asepsia frente al conflicto y la vulneración de derechos.

El tercer paisaje corresponde a la idea de que las cosas no deberían ser así, pero no se pueden cambiar; a diferencia del primero, indica que, tal como es, el mundo no opera adecuadamente, y propone una crítica pero establece la vulneración como rutina en un modo de vivir estable que marca el cambio como un hecho imposible porque es parte de lo natural. También es un escenario desesperanzador, si naturalizamos la vulnerabilidad y la convertimos en parte integral de nuestra existencia, es lo mismo que darnos por vencidos. Esperemos que nuestro trabajo pueda contribuir al cambio de esta perspectiva, y que en los siguientes diarios sea posible que el poder transformador del maestro siga su curso y se imponga en la cotidianidad de la escuela.

Las representaciones y narraciones sobre maestros, estudiantes y derechos en los diarios

La siguiente escala del presente análisis apunta al hecho de que los relatos en los diarios implican una perspectiva de la manera como el contexto escolar, los derechos y los actores implicados, en especial maestros y estudiantes, son demarcados a partir de los modos en que se les significa y simboliza. Esto nos pone ante una serie de representaciones, metáforas, modelos e incluso arquetipos que hacen posible comprender el modo en que se localiza simbólicamente la “narrativa de los derechos” desde los diversos textos, en el contexto de los procesos de vida y las tensiones entre los actores.

Para hacerlo, se privilegian tres figuras que recogen diversas representaciones y narraciones: el maestro, el estudiante y los derechos mismos, dando especial atención a la presentación de enunciados de los diarios donde se da lugar a cada una de las figuras, y en los que también se demarcan las conexiones con otros elementos dentro de la misma figura u otras.

El maestro en la dimensión de los derechos

En los diarios, los maestros se representan y enuncian a sí mismos como árbitros en función de los derechos: “Nos creemos (inconscientemente) con derecho de permitirle a ellos hacer uso de sus derechos” (1-5), esto se debe especialmente a una ratificación de su supuesta neutralidad o capacidad de juicio ante situaciones críticas: “Ahí es donde entra el docente, que es un mediador y dador de valores, modelo a seguir y, en muchas ocasiones, amigo en quién confiar” (3-10).

Para hacerlo se acude a una figura afirmativa del lugar del maestro, pero, a la vez, se señala su compromiso, que bien puede asumirse como moral, en donde pasa a ser garante de derechos, en términos de que el profesor se debe al estudiante: “En la institución, el mayor fundamento es velar por el bienestar de los niños que asisten a ella, todos los docentes estamos en constantes capacitaciones para velar siempre por ellos y que nada de lo que se realice en el aula los haga sentir mal” (8-4).

Sin embargo, el rol de garante también se convierte en un asunto de deber, ya que: “La responsabilidad del docente inicia pero no termina, porque se debe al estudiante en todo momento, aún cuando no se esté en la institución educativa” (8-6). Como veremos más adelante, esto hace parte de los conflictos alrededor del ejercicio de derechos y su posible vulneración. El papel del docente es de garante de derechos y se reconoce a sí mismo como árbitro justo en las decisiones, pero: ¿Qué tan equitativo es?; ¿será que sus juicios sobre las circunstancias y vivencias

de los derechos en la escuela son los adecuados?; ¿recogen la visión de los niños, o hacen lo que creen más conveniente?

La imagen del maestro como redentor de los derechos

El maestro redentor, antes que ser garante de derechos, es quien se conmueve ante el dolor o el sufrimiento; una de las profesoras, luego de reconocer al niño como maltratado y desnutrido, plantea que: “Esa combinación, de un aspecto y otro, hace que el niño se convierta en un reto y pasión para cualquier docente, que día a día se enfrenta a variadas situaciones que debe saber manejar” (16-4).

Desde esta perspectiva, las narraciones se enfocan en el hecho de que el profesor será quien haga posible superar las situaciones adversas, y es él quien cuenta con las capacidades para enfrentar, aunque sea temporalmente, las crisis que se presentan; por ejemplo, ante la ruptura del tejido familiar, la profesora consigue hacer “algo” para su alumna: “Llegamos a un acuerdo, Valery vería a su padre este fin de semana y sería una sorpresa” (3-3). Con ello no resuelve el problema, ni garantiza los derechos en el sentido amplio de la palabra, pero cuida y da felicidad.

Esta condición en los discursos puede sugerir que casi todo lo que hace el maestro puede ser visto como soporte de la garantía de derechos, como el caso de una maestra de informática que no ve sus actividades desde su novedad didáctica, sino como el trabajo de un maestro comprometido: “Con este tipo de propuesta, atractiva e incluyente para todos los niños, sin ningún tipo de distinción, se sienten reconocidos y felices” (16-11).

La imagen del maestro redentor plantea la necesidad de analizar hasta dónde va su papel frente a los derechos de los niños y las niñas: ¿El maestro está provisto o equipado para garantizar la totalidad de los derechos del niño?

El rol del docente frente al discurso de los derechos

Desde lo ya planteado es posible que el rol del maestro pueda percibirse como algo confuso, en tanto que: “Uno como profe está en una constante dicotomía, entre lo que se pide que hagamos (orden disciplina, conducto regular, seguimientos convivenciales, etc.), y lo que realmente creemos que debemos hacer, somos vistos más como operarios o guardianes de jóvenes que como intelectuales orgánicos” (17-8).

Esta situación implica, al mismo tiempo, que las tensiones entre responsabilidad, cuidado y derechos hayan derivado en que el profesor asuma el cuidado como tarea central, y para suplir la demanda de garantizar derechos pierda su rol, por eso: “Nos hemos convertido en cuidadores, no en educadores” (1-6). Como se puede ver en los relatos, el discurso de los derechos que da al maestro el papel de garante

de los mismos, le puede alejar su labores propias, como la enseñanza orgánica de la disciplina que imparte, pues garantizar los derechos de los niños en la escuela, teniendo en cuenta las dificultades que se enfrentan, termina siendo un trabajo de tiempo completo.

Algunas contradicciones en el discurso de los derechos

El debilitamiento de la imagen del docente se mezcla con las condiciones conflictivas de la escuela y con los propios límites que siente a la hora actuar:

El profesor entraba al aula y los estudiantes salían, pero ¿Él qué hace? Seguir el debido proceso, que termina en la importancia del derecho a la educación y la necesidad de que el niño no baje las cifras del colegio. Pasan años llenando un libro llamado “Observador”, el cual hay que renovar cada año (1-11).

Todo ello conduce a que el profesor, por garantizar los derechos, se vea a sí mismo como víctima de los derechos de los niños, y lleva a preguntarse: ¿Cómo mantener los derechos ante los comportamientos de los estudiantes? Teniendo en cuenta, por ejemplo, que los castigos de suspensión del recreo se consideran uno: “De los únicos recursos con los que aún cuentan los docentes para tratar de contrarrestar el comportamiento intolerable, agresivo, violento e impetuoso de los niños” (1-5).

Esta contradicción frente al discurso de los derechos involucra al profesor en una dicotomía radical, que se expresa en un cuadro complejo:

Los valores en las instituciones se han perdido en gran proporción porque ya no se respeta a los docentes, a los padres de familia o a los alumnos. La mayoría de ellos se escudan en la Ley de Infancia y Adolescencia, ya que ésta es muy flexible. En ella se da mayor relevancia a los derechos y un menor llamado de atención hacia los niños y niñas; los padres y ellos mismos sienten que se les están vulnerando los derechos. Siendo el docente visto como el malo (12-10).

Las representaciones del estudiante en las narraciones de los docentes

Los diarios plantean una representación de los niños cuyo punto de partida es su definición como estudiantes; su imagen está constantemente mediada por las actividades de enseñanza, las reglas institucionales, las formalidades del gobierno escolar, las estructuras del reglamento y los principios; no son vistos como niños, sino como alumnos. Esta situación, junto a lo ya descrito, plantea el hecho de que se les ve como víctimas fuera de la escuela, debido especialmente a la violencia intrafamiliar y a los abusos de los que son objeto.

Dicha representación permite ver el contraste entre una figura del niño ideal, “aconductado”, escolarizado y protegido, de una maestra: “Niños hechos a la me-

dida de la escuela, con una familia que los ame, los quiera y que se sienta orgullosa, un niño feliz tierno y cariñoso, inteligente, con potencialidades destrezas y habilidades dadas a aprender, explorar, curiosear”(16 -3), y la de un niño “real”, visto como “anormal” para lo esperado por la escuela: “Sin una familia estable, permanece al cuidado de otras personas; en ocasiones enfermo, con situaciones de dificultad de aprendizaje, desnutrido, niño maltratado y con referentes negativos desde su familia” (16-4).

De todos modos, la imagen de este niño tiene que ver con el ideal para el maestro de un sujeto dócil, juicioso e inferior, al que hay que “aconducir” para la escuela: “Porque desde pequeños tenemos que sembrar en ellos la seguridad para pedir la palabra, preguntar lo que no entienden, que pasen la tablero sin temor, que ayuden a contribuir con el aseo” (5-12); por eso sus derechos son determinados desde una perspectiva de derecho a la subordinación: “Tiene derecho a participar en las actividades programadas por la institución y en los diferentes grupos, cumpliendo con las normas y acuerdos previos” (5-12). ¿Están los profesores para conducir al niño, para moldearlo?

El imaginario de los derechos en el marco de la Convención

En realidad la figura de niño se combina con un horizonte para el que el profesor parece trabajar, el cual involucra elementos como que los derechos y las actividades de la escuela deberían garantizar: “Que los niños no se sientan mal” (8-4), y que, en el fondo, se trata a un “niño ideal, dispuesto y feliz” (19-5, 6). Este niño es el de preescolar y Básica en los primeros años, el horizonte casi no considera a los mayores, quienes parecen invisibles como sujetos en la escena de los derechos, allí ya se desdibuja su rostro y se convierte en parte de un contexto, de una situación y no de una persona.

Cuando se hace referencia a los niños de mayor edad es frecuente encontrar términos que les ubican como actores de conflictos y, en alguna medida, como agentes marcados por el desinterés y el aburrimiento frente a lo que propone la escuela. Pareciera que los niños más grandes ya no fueran reconocidos por el marco de la Convención de los derechos. Esta división se expresa en que no se ve el panorama de la escuela como conjunto, sino de manera fragmentada.

Por su parte, el niño pequeño, más dócil, es educado de diversas maneras, pero no parece que las didácticas más innovadoras sean capaces de propiciar el aprendizaje, el aula busca aleccionar sobre los derechos, pero desde parámetros repetición; tal es el caso en el que, luego de la semana de receso:

La mayoría de los niños se fueron a pasear y no hicieron las tareítas, entonces hablamos sobre la responsabilidad. También estuvimos compartiendo el tema

de los derechos del niño y la niña y sobre los deberes. Trabajamos el derecho a la igualdad, los niños escribieron y dibujaron lo siguiente: El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en la Declaración de los Derechos de los niños. Estos derechos serán reconocidos sin distinción de raza o credo o nacionalidad, luego hicieron un dibujo (18-23).

Antes que comprender o “vivenciar”, el niño copia los derechos y los dibuja repitiendo; antes que derechos, son deberes declarados en la repetición y la memoria.

El lugar confuso de los derechos en los relatos de los maestros

Los derechos mismos se encuentran en un lugar confuso dentro de la abigarrada red de ideas que emplean los profesores para ubicarlos en sus narraciones; un espacio tan enigmático como el principio que sugiere que desordenaron todo: “La educación en la escuela es un trompo de colores lanzado por la cuerda de los derechos” (1-3). La suma de los relatos deja entrever que para los profesores los derechos han producido algo de desorganización.

En el “baile del trompo”, los “derechos” se confunden con “valores”, y éstos últimos pertenecen a un lenguaje muy propio de la escuela, por eso uno de los maestros diagnostica que: “Los estudiantes cayeron en el discurso del “derecho” y los valores se han venido dejando de lado” (1-4). A pesar de la presencia de un discurso de derechos, para los profesores es necesario poner en primer plano los valores; sin ellos parece que se cae en una contradicción: “Se educa para aprovechar los “papayazos” y para que no se deje de nadie; se les repite indirectamente que tener y respetar los valores y al otro es de débiles, de bobos” (1-4).

A esta contradicción se suma un componente que confunde el lenguaje y las comprensiones: “Dentro del aula hay normas que se deben establecer desde un comienzo, para tener dentro del salón una buena convivencia, teniendo buena conducta se lograrán con éxito diversas actividades, un ejemplo, aprender a escuchar al otro”; por ello: “Cuando el colegio es permisivo, y no se tienen normas, se pierden los valores” (5-7). El resultado es la creación de una cadena que va de normas a valores y, de allí, a derechos. El derecho termina siendo asumido como algo que se merece, siempre y cuando se cumpla la norma y se ratifique el valor.

Los derechos inherentes versus los derechos merecidos

La confusión en cuanto a los derechos ha llevado a que se vean como un beneficio excesivo, llegando a un fuerte debate sobre su naturaleza, ¿son connaturales o deben “ganarse”? El relato de una profesora permite confirmar este hecho, luego de consultar a sus estudiantes encontró que: “La gran mayoría contestó que los derechos se ganan en la escuela, por ejemplo, hablaban del derecho al descanso: si te portas bien te lo ganas, si no, lo pierdes” (1-12). La maestra se apresuró a

aclarar que: “Los derechos son derechos, y eso los hace inherentes a la vida y la existencia” (1-12).

Una segunda profesora facilita el argumento: “Claro que los derechos se merecen desde el momento en que se engendra el ser humano, porque tiene la necesidad de ser protegido” (5-8). A pesar de que ambas afirman el sentido connatural de los derechos, también las dos ven que el asunto no se realiza en la vida escolar. Los relatos hacen evidente que los niños tienen instalado un discurso de merecimiento sobre los derechos, por eso las profesoras les dan a entender que éstos son inherentes al ser humano.

Esta tensión permite entender la lógica de otra salida frente a la misma pregunta, en la que el derecho: “Se merece y se gana cuando, tanto en el colegio, como en la casa, damos prioridad a inculcar los derechos junto con los valores” (5-9). La reducción del espacio de los derechos se lleva al extremo en los discursos que los unen a los deberes o a los aprendizajes para una futura ciudadanía; ello se entiende en momentos como: “Cuando el colegio realiza la elección de personero y, desde el niño de primera infancia, tiene derecho de elegir de acuerdo con su criterio, inculcando un derecho que ejercerá en el transcurrir del tiempo” (5-9). Para el maestro es casi imposible (más para institucionalidad) ver los derechos sin relacionarlos con los deberes, en tanto ejercicio de ciudadanía.

Sin embargo, la lógica de conducta, normas y valores enfrenta a los profesores con una situación que les incomoda profundamente: sienten que, con sus pocas herramientas de autoridad, están en riesgo de: “Sin querer, vulnerar los derechos de los niños (as), ya que en la actualidad casi todo está prohibido para con ellos” (2-14). Preexiste una inconformidad frente a la norma y los discursos de protección de la primera infancia, que se lleva al extremo de pensar que es mejor evitar el juego porque los niños se pueden lastimar.

El maestro y su responsabilidad como garante de derechos

Los derechos se traducen en definiciones muy completas, los profesores pueden declarar que “Son un conjunto de garantías que están para proteger a los seres humanos frente a las acciones y omisiones que interfieran con la libertad y la dignidad humana” (8-6); sin embargo, son vistos como algo inalcanzable o reducido a un pacto legal en el que:

Las responsabilidades del docente comienzan desde el momento en que es matriculado el niño o niña, terminan hasta donde corresponden sus deberes, pero es responsabilidad de nosotros velar siempre por el bienestar y actuar hasta donde nuestras funciones y la ley lo permitan (12-11).

Así, la formación en derechos termina en actividades formales de aprendizaje verbal y memorización, que se materializan en lo que una maestra relata como parte de su rutina: “Lectura y reflexión acerca de los derechos y deberes de los niños y niñas” (18-25) ¿Hasta dónde llega la responsabilidad del maestro como garante de derechos?

Visualizando rutas y caminos posibles: sentidos emergentes y significantes persistentes

Para concluir, resulta apropiado señalar las pistas y claves que surgieron con el desarrollo del texto:

- Los diarios de maestros son un texto pertinente para observar las contradicciones, tensiones y modos de pensar acerca de los derechos en el contexto escolar; esto, independientemente de que la escritura, o la puesta en escena de la subjetividad, sean los modos en que el maestro se sienta más cómodo para narrarse.
- Los diarios exponen las coordenadas en las que se produce la reflexión sobre la vida escolar, los modos de ser de los derechos, y la manera en que el yo y el tiempo de los maestros se ponen en juego al enfrentarse con el reto de narrar el ejercicio de derechos. Reflejan un modo de contarse en el que la racionalidad establecida por el maestro es más instrumental, marcada por principios y deberes, y mucho menos polifónica o dialógica.
- La coherencia de la narración de sí mismo y de las formas de ser de la escuela, recae constantemente en la ilustración del principio y del deber ser, antes que en la potencia de la pluralidad. Es necesario preguntarse por el papel de la escritura y sus posibilidades como movilizadora de la práctica reflexiva.
- Los acontecimientos en los diarios hablan de una posible agenda de temas que deben ser abordados e interrogados desde la perspectiva de los derechos, entre otros: lo público; las actividades de goce como el fútbol; el abuso y el maltrato como paradigmas de la vulneración de derechos; lo marginal y lo extremo como lugares preferentes para explorar los derechos, antes que la importancia de la vida política escolar.
- En general, las comprensiones de los profesores hacen referencia a paisajes poco cambiantes e inamovibles; no se plantean grandes retos desde los derechos, sino una serie de pequeños hechos en los que el maestro, como mediador y garante, puede hacer algo por lograr un mínimo de derechos conseguibles. Esto es todo un reto si se desea aportar, innovar o transformar la forma de vivir los derechos en la escuela. Este es el lugar del mayor desafío para los maestros: Atender pequeños hechos, con mediaciones mínimas, o ir más allá. ¿Hasta dónde va, o debería ir el docente, cuando se trata de garantizar los derechos de los niños y niñas?

- Las narraciones y representaciones dejan fuertes marcas alrededor de la figura de un maestro que siente vulnerados sus derechos cuando garantiza los de los niños; siente que no puede conciliar el discurso de los derechos con el de las normas y el de los valores, aquí podemos ver diversas matrices culturales en pugna. El profesor se siente como una víctima para quien la victoria de los derechos ha significado un sacrificio de su identidad, convirtiéndolo en cuidador y en operador de reglas y normas. Tal situación representa otro reto que amerita profundas reflexiones para develar respuestas que saquen al docente del lugar de víctima y le potencien como líder y garante.
- En el fondo de los discursos hay dos elementos centrales: la alegría y la felicidad, marcados como signo visible de la vulneración o garantía de derechos, y como horizonte del quehacer de la escuela, más allá de toda finalidad institucionalizada y formalizada.
- Los diarios permiten ver una inquietud de los profesores por la importancia de la familia y la casa como territorios cruciales para la actividad de garantía de derechos, no solo porque perciben que son el origen de las vulneraciones, sino porque parten de un juicio esencialista que entiende la calidad de la familia como base para la vivencia de los derechos.

Referencias

Benjamin, Walter. (1989). *El Narrador. Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.

IDEP, Maestros y maestras. (2015). *Diario maestro, maestra. Documento de trabajo*. Bogotá: IDEP.

Zizek, Slavojk. (2015). *Acontecimiento*. Barcelona: Sexto Piso.