

# 7 / Memoria, transmisión y saber pedagógico

## Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el área judaica

Daniel Suárez (coordinador)



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras





## **Memoria, transmisión y saber pedagógico**

---

**COMISIÓN DIRECTIVA AMIA.  
2022-2025**

**Presidente**

Dr. Amos Linetzky

**Secretario**

Sr. Gabriel Gorenstein

**Tesorero**

Prof. Ariel Halperin

**Secretario de Educación**

Prof. Ariel Halperin

**DIRECCIÓN EJECUTIVA AMIA**

Dr. Daniel Pomerantz

**VAAD HAJINUJ**

**Director General**

Prof. M.A. Ariel Cohen Imach

**Coordinadora de Programas y Proyectos**

Mg. Karina Korob

## **Memoria, transmisión y saber pedagógico**

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el área judaica

Daniel Suárez (coordinador)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

---

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

**Decano**  
Ricardo Manetti

**Vicedecana**  
Graciela Morgade

**Secretario General**  
Jorge Gugliotta

**Secretaria de Extensión  
Universitaria y Bienestar  
Estudiantil**  
Ivanna Petz

**Secretaria de Asuntos  
Académicos**  
Sofia Thisted

**Secretaria de Posgrado**  
Claudia D'Amico

**Secretario de Investigación**  
Jeronimo Ledesma

**Secretario de Hacienda  
y Administración**  
Leandro Iglesias

**Secretario de Hábitat  
e Infraestructura**  
Nicolás Escobari

**Secretario de  
Transferencia  
y Relaciones  
Interinstitucionales  
e Internacionales**  
Martín González

**Subsecretaria de Políticas  
de Género y Diversidad**  
Ana Laura Martín

**Subsecretario  
de Políticas Ambientales**  
Jorge Blanco

**Subsecretaria  
de Bibliotecas**  
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario  
de Publicaciones**  
Matías Cordo

**Consejo Editor**  
Virginia Manzano  
Flora Hilert  
Marcelo Topuzian  
María Marta García Negroni  
Fernando Rodríguez  
Gustavo Daujotas  
Hernán Inverso  
Raúl Illescas  
Matías Verdecchia  
Jimena Pautasso  
Grisel Azcuy  
Silvia Gattafoni  
Rosa Gómez  
Rosa Graciela Palmas  
Sergio Castelo  
Aylén Suárez

**Directora de imprenta**  
Rosa Gómez

---

### Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Narrativas, autobiografías y educación



Director de la Colección: Daniel Suarez  
Editora de contenidos: Paula Dávila  
Coordinación editorial: Julieta Golluscio  
Maquetación: Magali Canale

ISBN 978-987-8927-67-1  
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2023

Subsecretaría de Publicaciones  
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina  
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar  
www.filo.uba.ar

Memoria, transmisión y saber pedagógico : documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el área judaica / Daniel Suárez ... [et al.] ; coordinación general de Daniel Suárez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2023.  
192 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-8927-67-1

1. Formación Docente. 2. Pedagogía. 3. Judaísmo. I. Suárez, Daniel, coord.  
CDD 370.89924

# Índice

<b>Presentación de la Colección Narrativas, (Auto)Biografías y Educación</b>	7
<i>Daniel Suárez</i>	
<b>Presentación</b>	13
<i>Daniel Suárez</i>	
<b>Capítulo 1. Documentación narrativa: investigación-formación-acción, experiencia y pedagogía</b>	27
<i>Daniel Suárez</i>	
<b>Capítulo 2. Narrando travesías de aprendizaje</b>	57
<i>Ariel Cohen Imach</i>	
<b>Capítulo 3. La melodía ininterrumpida</b>	71
<i>Karina Korob</i>	
<b>Capítulo 4. Pintar una experiencia, colorear un relato colectivo. Reconstrucción narrativa del Proyecto <i>Tiud</i></b>	89
<i>Gladys Zarenchansky</i>	
<b>Capítulo 5. De huellas, identidades y bienvenidas. La tematización de relatos de experiencias como convite a la conversación pedagógica</b>	115
<i>Agustina Argnani</i>	

<b>Capítulo 6. La trama construida alrededor de la formación como docentes. ¿Qué implica formarse de la mano del dispositivo de documentación narrativa?</b>	157
<i>Paula Dávila</i>	
<b>Epílogo. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el Área Judaica: tradición, memoria y saber pedagógico</b>	179
<i>Marga Haar</i>	
<b>Sobre los autores</b>	185



# Presentación de la Colección Narrativas, (Auto)Biografías y Educación

*Daniel Suárez*

La Colección de libros Narrativas, (Auto)Biografías y Educación se funda con arreglo a una serie de hipótesis de trabajo. Una de ellas es que el espacio biográfico se ha expandido hacia el campo de la educación, lo ha atravesado y conmovido considerablemente. Las investigaciones educativas que se identifican con esta tradición de investigación se han multiplicado considerablemente en los últimos treinta años a ambos lados del Atlántico y fueron constituyendo una comunidad de investigadores e investigadoras que no solo recurren a recursos y estrategias narrativas y biográficas en sus diseños y tareas de indagación, sino que también se empeñan por defender la idea de una modalidad o paradigma de investigación específico, con sus propias reglas de composición y sus propios criterios de validación. Como consecuencia de esta expansión y consolidación, las colecciones de libros, revistas y publicaciones especializadas, así como los congresos, seminarios y simposios centrados en dar cuenta de los procesos y resultados de esas investigaciones, comenzaron a ocupar un lugar cada vez más relevante y disruptivo en el ámbito académico y universitario

del globo. Tan es así que ya hace un tiempo que se viene hablando de un “giro narrativo y (auto)biográfico” en las maneras de producir conocimientos acerca de la experiencia educativa y el mundo escolar.

Otra hipótesis de peso es que esta proliferación de las prácticas narrativas y (auto)biográficas ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación. Particularmente en el territorio de la formación docente continua y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y en el campo de las prácticas y trayectorias pedagógicas de los actores escolares, se han conformado de manera progresiva y sostenida colectivos y redes de profesores y profesoras, de maestros y maestras, que hacen un uso reflexivo y sistemático de las narrativas de sí y de los relatos de experiencia para contar, documentar y conversar acerca de los modos en que construyen sus experiencias, recrean sus maneras de enseñar y habitan los espacios y tiempos educativos. De esta manera, la investigación narrativa y (auto)biográfica y los procesos de auto y co-formación de los educadores y las educadoras han definido una “zona de contacto” muy productiva que no solo viene generando formas de saber pedagógico elaborado a partir del “saber de la experiencia” cada vez más visibles, sino que también han reconfigurado y desplazado las posiciones de los enseñantes en el entramado de relaciones de saber y de poder, que significaron una interrupción liminal en los modos consagrados de interpretar su lugar en los procesos de producción, circulación y uso del conocimiento educativo. Esta intersección explorada de los modos más diversos ha contribuido a conformar un espacio propicio para la experimentación pedagógica centrada en el conocimiento local producido y, al mismo tiempo, ha colaborado a reposicionar a la docencia

como un sujeto de saber pedagógico y un sujeto de su propia formación. Con el tiempo también ha generado una vía muy potente y transitada para tomar la palabra e instalar la voz pedagógica de los y las docentes en el debate público y especializado de la educación.

Finalmente, otro supuesto importante es que esta articulación con el mundo de la educación contribuye a la especialización pedagógica de ciertas prácticas narrativas y géneros discursivos propios del espacio biográfico, así como a demarcar una región específica para la revitalización de la imaginación pedagógica y la reconstrucción democrática del discurso público acerca de la educación. La posibilidad de construir una comunidad plural de interpretación crítica y pedagógica de la educación ha hecho viable una conversación inédita entre investigadores académicos e investigadores docentes a fin de construir colaborativa y coparticipadamente conocimientos hasta ahora poco explorados, orientados a resolver y repreguntar acerca de los problemas vinculados con la transmisión cultural, la socialización y los procesos de subjetivación en el campo educativo. Otras configuraciones de saber y modalidades alternativas de organización de la producción del conocimiento pedagógico vienen siendo también resultados de esta incipiente ecología de saberes. Nuevos interrogantes comienzan a circular en el campo de la educación: ¿de qué manera las trayectorias de vida contemporánea, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias educativas, sociales, profesionales y vitales se singularizan en las historias individuales? ¿Cuáles son los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen y ponen a jugar los individuos y grupos sociales cuando viven esas experiencias y las recrean mediante relatos de sí e historias autobiográficas?

Sin embargo, a pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de

América Latina (sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México), la investigación narrativa y (auto)biográfica no ha logrado consolidar propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región. Si bien se publican cada vez más artículos de investigadores narrativos y (auto)biográficos latinoamericanos e hispanohablantes en las revistas educativas indexadas de la comunidad académica internacional, la ausencia de publicaciones especializadas y monográficas sobre estas temáticas viene constituyendo un obstáculo para la actualización y la socialización del conocimiento vinculado con estas modalidades de investigación; para la definición, la difusión y la discusión de nuevos problemas teóricos, metodológicos y epistemopolíticos; y para la proyección de las posibilidades regionales para la generación de conocimientos con arreglo a estas modalidades de investigación-formación-acción.

La Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación” pretende colaborar en ese sentido. Se trata de una serie de libros de autor, así como de compilaciones de artículos de distintos investigadores del país, América Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa, que tiene como propósito promover un espacio de intercambio académico innovador y altamente especializado entre los diversos grupos de investigación educativa del país y de América Latina que vienen llevando a cabo proyectos y líneas de indagación desde una perspectiva narrativa y (auto)biográfica. Sus objetivos específicos se orientan a difundir, publicar y poner en circulación resultados de investigaciones, estados del arte,

indagaciones, ensayos y discusiones teóricas y metodológicas con el fin de promover el despliegue de la investigación narrativa y (auto)biográfica como comunidad de prácticas y discursos académicos; asimismo, busca propiciar comunicaciones, análisis y debates entre sus miembros y estimular el desarrollo del enfoque narrativo y (auto)biográfico en los diferentes trayectos formativos de los estudios del posgrado universitario.

Concebida desde una perspectiva intercultural, la colección acoge textos bajo la forma de relatos, ensayos y trabajos de investigación que confirmen la diversidad –geográfica, histórica, teórica– de situaciones, abordajes y puntos de vista. De esta manera, esperamos que oficie de plataforma editorial para que distintos grupos de investigación narrativa y (auto)biográfica en educación del país, de América Latina y del mundo intercambien experiencias, resultados y problemas de sus proyectos y perspectivas de indagación.



# Presentación

*Daniel Suárez*

## Una obra pedagógica colectiva

Este libro es una obra pedagógica colectiva, construida con criterios dialógicos y en un espacio de colaboración e intercambio entre muchos/as. Presenta parte de los resultados de un proceso de investigación-formación-acción docente participativo, producto de más de seis años de trabajo cooperativo.

En él confluyen dos ámbitos institucionales. Por un lado, el de las inquietudes de conocimiento educativo y las expectativas de acción pedagógica que desde 2010 mueven a la *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, como Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) desde el cual se explora el potencial reflexivo y productivo de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP).<sup>1</sup>

---

1 El dispositivo de DNEP se había concebido e implementado por primera vez en 2001 en el marco de una iniciativa de investigación curricular y formación docente en servicio dirigida por Daniel Suárez

Por el otro lado, confluyen en el proceso citado, las iniciativas de promoción del patrimonio cultural, pedagógico y experiencial del *Vaad Hajinuj* (Departamento de Educación) de la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA), como articulador de acciones educativas en la Red Escolar Judía.

De esta confluencia, en 2017, emerge el proyecto *Tiud* (Documentación Narrativa de Memorias Pedagógicas en el Área Judaica). En tanto construcción articulada, plural y polifónica de varios textos, autores/as, el *Tiud* configura una aproximación documental e interpretativa de una praxis pedagógica comunitaria y localizada, y provee elementos críticos y sugerentes para pensar, hacer y recrear la pedagogía como campo de experiencia, saber, discurso y subjetivación.

Su elaboración editorial y la indagación pedagógica que la inspiran se inscriben asimismo en una de las líneas de investigación del Proyecto UBACyT 2018-2022 “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico”, dirigido por Daniel Suárez en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Este proyecto alberga diferentes estudios del mundo escolar y de las prácticas educativas que se orientan a “revitalizar el campo discursivo de la pedagogía” mediante la documentación, tematización y problematización de experiencias de la praxis pedagógica situadas en diferentes territorios (geográficos, comunitarios, escolares, de oficio) por la vía narrativa y autobiográfica.

En este caso, la investigación se dirigió a reconstruir la memoria pedagógica de la tradición educativa judía y los saberes de experiencia construidos en torno a la praxis educativa

---

y el equipo profesional del entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación destinado a las distintas regiones educativas del país para cristalizar, años más tarde (2010), como Programa de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA).



en el Área Judaica, a través de una sucesión de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que hasta hoy dio por resultado, entre otros menos mensurables, 241 relatos de experiencias, escritos por docentes *morot* y *morim*<sup>2</sup> de escuelas de la red que coordina la AMIA.

La totalidad de esos documentos narrativos y pedagógicos se encuentra publicada en <https://alim.amia.org.ar/categoria-recurso/tiud/>, y un corpus seleccionado de esos relatos conforman los hasta ahora cuatro volúmenes de la colección “*Tiud*”, editada y publicada por el *Vaad Hajinuj*-AMIA. También, la productividad del proyecto se manifiesta en una serie de Podscats<sup>3</sup> y 19 relatos de experiencias de coordinación de colectivos de docentes narradores/as que, si bien aún no han sido publicados, constituyen la base documental de varios capítulos del libro y muestran diferentes aspectos, detalles y momentos clave del proceso de investigación-formación-acción desplegado.

En ese entramado, participó una multiplicidad de actores vinculados a ambas instituciones, que ocupaban una serie heterogénea de posiciones relacionadas con la investigación, la formación y la intervención pedagógicas colectivas y con la escritura, la lectura, los comentarios y la conversación en torno de relatos de experiencia pedagógica en el Área Judaica:

- más de 250 docentes narradores/as de esa área, provenientes de 24 escuelas y centros educativos de la Red Escolar Judía que, en diferentes momentos del itinerario de investigación-formación-acción, indagaron,

---

2 Si bien *morot* y *morim* son voces que remiten respectivamente a maestra y maestro en la lengua hebrea, en este contexto aluden, en modo específico, a maestras y maestros responsables de la transmisión de las tradiciones, lengua y religión judías que, en el ámbito de la Red Escolar Judía, conforman el Área Judaica.

3 [https://open.spotify.com/show/4ZmQ1X0lnlxClemE2i4cBl?si=n4ig2JFoT7advytL\\_MFecg](https://open.spotify.com/show/4ZmQ1X0lnlxClemE2i4cBl?si=n4ig2JFoT7advytL_MFecg)

documentaron y publicaron sus experiencias pedagógicas mediante relatos, en el mismo movimiento en que se auto-, co- y con-formaban en colectivos de investigación-formación-acción participativos coordinados por otras docentes del área y de esas escuelas;

- 19 docentes-*morot* del Área Judaica, que coordinaron durante seis años consecutivos los colectivos de docentes narradoras localizados en las escuelas de la Red Escolar Judía, al mismo tiempo que se formaban en los principios y criterios metodológicos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas mediante estrategias de trabajo y acciones de formación metodológica de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Ellas son: Diana Pollak, Elizabeth “Eli” Vishnopolka, Galia Skiarski, Graciela “Esther” Taramán, Ilana Aizenberg, Analía “Ilana” Goldin, Janá Diskin, Janá Zabelo, Marcela “Tzipora” Alfie, Melania Adji Keter, Mijal Pinto, Nora “Nurit” Dimant, Paula “Elisheba” Sizro, Paulina “Pnina” Rucki, Roxana “Roxy” Reichbach, Graciela Rut Reznik, Ruthy Tuchschnajder, Silvina “Tova” Nosasof y Tamara Langsam;
- el equipo del *Vaad Hajinuj*, integrado por su Director General, Ariel Cohen Imach, Karina Korob y Marga Haar. Este equipo asumió la coordinación operativa y logística de la compleja organización territorial en red del dispositivo de documentación narrativa, la coordinación del proceso de investigación-formación-acción participativo junto con el equipo de extensión e investigación de la FFyL-UBA, y el diseño y desarrollo del Proyecto *Tiud* de AMIA junto con las escuelas de la Red Escolar Judía; y

- el equipo de extensión e investigación pedagógica de la FFyL-UBA, constituido por su director, Daniel Suárez, y por las investigadoras extensionistas Paula Dávila, Agustina Argnani, Cecilia Tanoni y Gladys Zarenchansky. Este equipo coordinó el proceso de investigación-formación-acción docente participativa y en red, acompañó y asesoró a las coordinadoras de colectivos de docentes narradoras a lo largo del despliegue del dispositivo de DNEP, articuló el proceso y la producción involucrados en este proyecto coparticipado con las líneas de indagación que viene desarrollando en el IICE, en el marco de la programación científica de la UBA.

Si bien los/as integrantes de estos dos últimos equipos son los/as que se involucraron directamente con las tareas de escritura de los textos que componen la obra, el trabajo en red y el corpus narrativo construidos por las docentes y coordinadoras de los procesos locales de documentación narrativa fueron decisivos a la hora del diseño y la elaboración colectivos, así como en la edición y curaduría de la obra. Ambos elementos —trabajo en red y corpus narrativo— constituyen la plataforma textual, coinvestigativa, territorial y en movimiento en la que se apoyan y fundamentan las afirmaciones, preguntas y argumentos del libro. En ese mismo sentido, resulta oportuno aclarar que, más allá de que este preserva en su sumario la autoría singular o grupal de cada capítulo, todos los textos que lo componen se escribieron y reescribieron en un circuito de lecturas compartidas, comentarios cruzados y conversación entre los/as autores/as del libro, lo que pluraliza y profundiza el sesgo colectivo, comunitario y coparticipado de cada producción individual. La disposición en serie de esos capítulos pretende dar una imagen integral, compleja, polifacética y

coloreada del proyecto de investigación-formación-acción desplegado y documentado mediante la investigación narrativa de esa experiencia de la praxis pedagógica situada.

## Intertextualidades

Esta obra dispone públicamente los posibles aportes de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el Área Judaica al campo de interrogantes y desarrollos teóricos, metodológicos, estéticos, éticos, poéticos y epistemológicos de la pedagogía. A través de una serie de reflexiones, argumentos, relatos y tematizaciones, el libro se inscribe y resuena en el movimiento intelectual y en la tradición de pensamiento pedagógico que pretenden indagar, deconstruir y reconstruir el lenguaje y el saber de la praxis educativa y su vasto territorio de experiencias y obras de enseñanza. Por eso, dialoga con otros textos y su publicación se entrama de manera simultánea y diferente con tres líneas de publicaciones que complementan y alimentan su lectura, así como sugieren focalizaciones y derivaciones que expanden sus contenidos, tematizaciones e interpretaciones.

En primer lugar, la obra se presenta como el sexto volumen de la “Colección Narrativas, Autobiografías y Educación” de la Editorial de la FFyL-UBA.<sup>4</sup> Esta Colección viene publicando traducciones y textos originales que exploran y disponen la amplia gama de contribuciones del enfoque biográfico-narrativo de investigación al campo de la educación y, particularmente, al territorio de saber, experiencia, discurso y subjetivación de la pedagogía. Cada libro de la serie se entreteje en redes de colaboración

---

4 <http://publicaciones.filo.uba.ar/cat%C3%A1logo-coediciones-colecci%C3%B3n-narrativas-autobiograf%C3%ADas-y-educaci%C3%B3n>

científica y académica entre investigadores/as narrativos/as y biográficos/as de la Argentina, Brasil, Colombia, México, Chile, Estados Unidos, España, Portugal, Francia e Italia. Y cada volumen resulta ser un momento específico de la conversación interesada y militante de una comunidad científica en expansión en torno de las potencialidades, alcances y límites de la narrativa autobiográfica y de experiencia para el estudio y la transformación de las prácticas educativas, la reconstrucción de la memoria pedagógica y la activación de posiciones de investigación coparticipada junto con los/as protagonistas o testigos de las experiencias. La inclusión de esta obra en este conjunto obedece a la sospecha de su resonancia y relevancia científica en el campo y a la certeza de la oportunidad de su disponibilidad pública en circuitos de recepción y lectura interesados en los debates y experimentaciones metodológicas del movimiento biográfico narrativo en investigación.

Asimismo, el libro se interseca y dialoga con la “Serie de libros *Tiud*. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica”,<sup>5</sup> organizados y publicados por el *Vaad Hajinuj* de la AMIA. La serie, por ahora, compila en cuatro volúmenes sucesivos una selección de relatos de experiencia pedagógica elaborados y escritos por las docentes participantes en diferentes talleres y momentos del proceso de documentación narrativa que se desarrollaron en el Proyecto *Tiud*, con la coordinación metodológica del equipo del IICE-FFyL-UBA. El libro que presentamos ofrece una descripción narrativa minuciosa del itinerario de investigación-formación-acción desplegado y tematiza en términos pedagógicos ese corpus de relatos de experiencia. Conjuntado con los libros de relatos de experiencia *Tiud*, compone una obra pedagógica completa que da cuenta

---

5 <https://alim.amia.org.ar/categoria-recurso/tiud/>

tanto del saber narrativo construido por los/as docentes, como del dispositivo y la experiencia de investigación-formación que organizaron e hicieron posible su creación. Este encuentro de obras pedagógicas teje las articulaciones de una red de acciones, narrativas y sujetos pedagógicos que manifiestan las potencias de la conversación y el trabajo conjunto para elaborar y poner a prueba nuevos sentidos y significaciones en la educación y en las tareas de la transmisión cultural.

Finalmente, el libro también se entrama con el conjunto de publicaciones dedicadas a exponer, problematizar y contar la experiencia y el saber pedagógico creado en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. De hecho, el equipo de investigación y extensión de la FFyL-UBA viene desarrollando una intensa y dialógica travesía de experimentación metodológica en territorio y de investigación educativa acreditada en el campo científico y universitario que ha dejado una serie amplia de textos que detallan y discuten sus potencialidades y alcances metodológicos. Entre ellos, esta obra se alinea, por ejemplo, con el *Cuaderno del IICE N° 6. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*,<sup>6</sup> que muestra, problematiza y ejemplifica el recorrido de la Red y de varios proyectos de investigación desplegados en el entramado de instituciones, organizaciones y sujetos que recrearon en territorio y mediante su praxis pedagógica el dispositivo de investigación-formación-acción participativo. También dialoga con otras publicaciones y obras que estudian, documentan, cuentan e interpretan el desarrollo local, situado, del dispositivo y del itinerario de trabajo de la documentación narrativa, tal como una amplia variedad de artículos y los ensayos académicos de los

---

6 <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/documentacion-narrativa-de-experiencias-pedagogicas>

miembros del equipo de investigación de la UBA<sup>7</sup> y una serie de tesis de doctorado y maestría.<sup>8</sup>

## Los capítulos

Componen esta obra, seis capítulos con diferentes autorías, que dan cuenta de diversas dimensiones o momentos del proceso de indagación y formación pedagógica desplegado. El primero, “Documentación narrativa: investigación-formación-acción, experiencia y pedagogía”, de Daniel Suárez, presenta la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una modalidad particular de investigación-formación-acción participativa entre docentes, emergente y alternativa en el territorio de la pedagogía. Inscribe el dispositivo de trabajo desplegado en el proyecto *Tiud* en la tradición de investigación biográfico-narrativa que se orienta a recrear los saberes de experiencia del mundo educativo, a ensanchar el horizonte de la memoria escolar y a revitalizar el campo de la pedagogía gracias a obras de enseñanza que representan e interpretan mediante relatos autobiográficos los mundos educativos vividos. Asimismo, describe las peculiaridades, posibilidades y potencias que se abren, conjugan y movilizan en torno de las redes de docentes narradores/as, en tanto que organización colectiva para la creación, publicación y circulación de relatos pedagógicos.

El Capítulo 2, escrito por Ariel Cohen Imach, se titula “Narrando travesías de aprendizaje”, y presenta el proyecto *Tiud* desde una mirada institucional, anclada en las

---

7 Entre otros: Suárez, Dávila *et al.* (2007); Dávila (2011); Suárez, Dávila, Argnani *et al.* (2015); Dávila, Argnani y Suárez (2019); Suárez y Dávila (2019, 2022); Argnani (2020); Argnani y Dávila (2021); Argnani, Caressa y Zarenchansky (2021); Suárez (2021a; 2021b).

8 Entre otras, las tesis de tres autores de este libro: Suárez (2009), Dávila (2014) y Argnani (2014).

fuentes judías clásicas (la Biblia y el Talmud) y expresada en una tradición de travesías, narraciones y memoria. De este modo, inserta el trabajo de investigación-formación-acción desplegado en estos seis años en una historia de narraciones sobre aprendizajes, sobre maestros/as, sobre su vínculo con los estudiantes, sobre la documentación narrativa expresada en relatos pertenecientes al género dramático, y sobre el singular movimiento de interpretación que aporta la subjetividad de quien relata. En el escrito, el autor traza la fuerte resonancia del proceso de memoria pedagógico encarnado por la documentación narrativa en la tradición pedagógica judaica y explora sus potencialidades expresivas, metafóricas y comunitarias.

Por su parte, y de manera complementaria, Karina Korob, en el Capítulo 3, “La melodía ininterrumpida”, narra cómo llega la Red Escolar Judía, a través del *Vaad Hajinuj*, a documentar las experiencias pedagógicas de docentes-*morot* del Área Judaica a través del dispositivo de la documentación narrativa, y se detiene en reconstruir las motivaciones por las que la institución decide promover ejercicios narrativos de investigación y formación de memoria pedagógica, junto con el equipo de investigadores/as y extensionistas de la FFyL-UBA. Para eso, reconstruye los momentos clave del proceso para el Área Judaica dentro de la Red Escolar Judía y los modos en que se fue consolidando como proyecto institucional en el marco de las acciones de articulación de la red, motivando e involucrando a los diferentes actores comunitarios.

En el Capítulo 4, “Pintar una experiencia, colorear un relato colectivo. Reconstrucción narrativa del Proyecto *Tiud*”, Gladys Zarenchansky, con la colaboración de Agustina Argnani y Paula Dávila, relata la experiencia colectiva de investigación-formación-acción desarrollada a partir de diversos documentos elaborados durante los seis



años del proyecto. En base a la lectura interpretativa y la tematización de relatos de coordinación, metarrelatos, memorias de los encuentros de taller, bitácoras, tematizaciones pedagógicas y producciones gráficas, entre otros materiales narrativos, las autoras reconstruyen el itinerario recorrido y detallan momentos críticos y singulares del proceso formativo y de indagación coparticipada.

A continuación, el Capítulo 5, “De huellas, identidades y bienvenidas. La tematización de relatos de experiencias como convite a la conversación pedagógica”, escrito por Agustina Argnani con la colaboración de Paula Dávila y Gladys Zarenchansky, ofrece una lectura interpretativa posible del corpus de relatos que resultaron del proceso de investigación-formación-acción protagonizado por las docentes-*morot*. Estas tematizaciones surgen del proceso espiralado de conversaciones en torno de los relatos y abren posibilidades de profundizar el diálogo a partir de poner a jugar en ese intercambio hipótesis interpretativas que se van retroalimentando para dar cuenta de algunos elementos significativos y resonantes de la tradición pedagógica judaica.

Por su parte, cerrando la serie, el Capítulo 6, “La trama construida alrededor de la formación como docentes. ¿Qué implica formarse de la mano del dispositivo de documentación narrativa?” de Paula Dávila, con las contribuciones de Agustina Argnani y Gladys Zarenchansky, describe y tematiza el proceso de auto-, co- y con-formación desarrollado por las docentes-*morot* mientras participaban del trabajo pedagógico promovido por el dispositivo de la documentación narrativa durante los seis años de su desarrollo. Para eso, tomaron como referencia y corpus textual la serie de documentos y narraciones elaborados por las coordinadoras de los colectivos de docentes narradoras y desplegaron sus interpretaciones y lecturas en rondas de conversación,

hasta arribar a una serie de tópicos y entendimientos que permiten comprender tanto las potencialidades formativas de la indagación narrativa como la intensidad de las obras pedagógicas que surgieron de ella.

Finalmente, en el “Epílogo”, Marga Haar retoma y articula diversos momentos y elementos significativos de los capítulos que conforman el libro para trazar algunas pistas acerca de la potencia de la narración en la tradición pedagógica judaica.

## Bibliografía

- Argnani, A. (2014). Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso. Tesis de Maestría, ambas desarrolladas y defendidas en el marco de la Maestría en Educación. “Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas”. Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Argnani, A. (2020). Relatos de experiencias pedagógicas en la formación de docentes para la educación primaria: propuestas, desafíos y tensiones desde un estudio de caso. *Revista FAEEDA - Educação e Contemporaneidade*, vol. 29, N° 58, abril/junio.
- Argnani, A. y Dávila, P. V. (2021). Problematización y conceptualización de las prácticas educativas desde los relatos de experiencias docentes. Un laboratorio para la exploración y la tematización pedagógicas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, vol. 1, N° 1: 123-138, enero.
- Argnani, A.; Caressa, Y. y Zarenchansky, G. (2021). La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: una trama dinámica para la investigación, la formación y la acción pedagógica. *Revista Redes de Extensión*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de re posicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, N° 61: 145-155, setiembre/diciembre. Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Dávila, P. V. (2014). Escribir e interpretar la experiencia: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. 183 f. Tesis de Maestría. Maestría en Educación,

pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Dávila, P.; Argnani, A. y Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 94 (33.3): 141-158.
- Suárez, D. (2009). Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Suárez, D. (2021a). Experiencia interrumpida, narrativas de sí y redes de investigación-formación-acción docente. Reflexiones pedagógicas contemporáneas. *Pontos de Interrogação*, vol. 11, N° 2: 445-462, julio-diciembre.
- Suárez, D. (2021b). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2, N° 31: 365-279, julio-diciembre.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2019). Investigación (auto) biográfica en educación: dimensiones teóricas y metodológicas del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina. En *Narrativas (auto)biográficas em diálogo: políticas, formação e práticas*. Curitiba, Editora CRV.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2022). Redes de formación, investigación y pedagogía. Documentación narrativa de colectivos docentes junto a la universidad. *Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*, vol. 31, N° 66: 19-30, abril/junio.
- Suárez, D.; Dávila P. et al. (2007). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación. *In-fan-cia. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, N° 103: 37-40, mayo/junio, Barcelona.
- Suárez, D.; Dávila P.; Argnani, A. et al. (2015). Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el nivel inicial. Documentación narrativa de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. La Plata, UNIPE Editorial Universitaria.



## **CAPÍTULO 1**

# **Documentación narrativa: investigación-formación-acción, experiencia y pedagogía**

*Daniel Suárez*

*La experiencia es el proceso por el cual vivimos cosas que no sabíamos previamente, de modo que podamos encontrar su significado singular. La singularidad es una de sus características esenciales, ya que la experiencia es el acto de personalización y singularización de un lugar que uno conoce por el hecho de haber pasado por allí.*

*Berardi, 2017: 321*

## **Narrativa de experiencia, investigación educativa y formación docente**

La investigación narrativa, sobre todo la de orientación biográfica y autobiográfica, ha generado un viraje profundo en las formas de pensar, hacer, conocer, decir y escribir en educación. Las contribuciones de este giro narrativo y biográfico a la investigación educativa (Connelly y Clandinin,

1995; Suárez, 2007) y a la formación y el desarrollo profesional docente (Bolívar, 2016; Passeggi y de Sousa, 2010) son ya conocidas y aceptadas en el campo educativo. Cada vez más investigadores/as de la educación utilizan en sus estudios cualitativos e interpretativos recursos metodológicos y técnicas de esta tradición de investigación. En conjunto, ofrecen una vasta y heterogénea variedad de estrategias de indagación más o menos participativas que ponen en cuestión la ortodoxia metodológica de la escisión sujeto-objeto mediante encuadres dialógicos de investigación, que presuponen una relación de sujeto a sujeto (Souza y Serrano, 2014). Muchos/as de ellos/as se inclinan inclusive a considerar a la narrativa como un enfoque específico de investigación, con sus propios criterios de validación y sus propias reglas de composición metodológica y discursiva (Bolívar, 2002). Otros se animan a postularla como una forma de sensibilidad estética así como un posicionamiento ético, político y poético, además de epistemológico (Hernández, 2019).

Algunos estudios desarrollados en Brasil (de Souza, 2014), México (Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2014), Colombia (Murillo Arango, 2015) y Argentina (Suárez y Dávila, 2018), como en España (González-Monteagudo y Ochoa-Palomo, 2014) y Portugal (Lechner y Abrantes, 2014), muestran que una parte significativa del desarrollo profesional docente y de la investigación cualitativa de la educación viene experimentando metodológicamente con la narrativa (auto)biográfica y generando pistas y experimentaciones muy creativas para imaginar formas y modalidades de investigación-formación situadas. A pesar de las singularidades geográficas, culturales e históricas de esas experiencias, todos/as coinciden en resaltar los cambios que viene provocando en los diseños y prácticas de formación.

En la Argentina, las estrategias de enseñanza y los dispositivos reflexivos centrados en la construcción de narrativas pedagógicas se han difundido de manera ostensible y persistente en la formación de los/as docentes (Suárez y Dávila, 2018). La reforma curricular de la formación docente inicial y la consecuente organización de un trayecto longitudinal, de primero a cuarto año, centrado en la formación en la práctica profesional docente, constituyeron una oportunidad para que se diseñaran e institucionalizaran prácticas pedagógicas que comprometieran a las/os estudiantes en la reconstrucción reflexiva, narrativa y autobiográfica de la propia experiencia escolar y de formación, primero, y de la iniciación práctica en el oficio, en los últimos tramos del itinerario.

En distintas provincias del país, esta autorización y su estímulo cobraron la forma de trayectos de formación en investigación narrativa, (auto)biográfica y (auto)etnográfica entre los/as formadores/as de docentes y de materiales de desarrollo curricular situados, que ofrecen opciones metodológicas para recuperar y reconstruir, a través de relatos pedagógicos, las prácticas docentes en el contexto de su desarrollo. Por su parte, los institutos de formación docente, las universidades y muchos/as profesores/as del espacio de la práctica vienen explorando creativamente las potencialidades, los alcances y los límites de las narrativas de experiencia como dispositivo que favorece la indagación reflexiva en y sobre la enseñanza y la documentación de los saberes de experiencia como saberes pedagógicos. En materia de desarrollo profesional docente, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y otras estrategias participativas de investigación-formación-acción comenzaron a difundirse como alternativas viables a los formatos clásicos de capacitación, propiciando la conformación de colectivos y redes de docentes que indagan sus prácticas y

discursos de oficio y llevan adelante modalidades de auto y coformación entre pares (Suárez, 2007, 2011, 2014, 2015a, 2016, 2021; de Oliveira, 2019; Rios, 2022).

A partir de estas iniciativas, aunque todavía dispersas, la expansión narrativa y (auto)biográfica en el campo de la investigación educativa y la formación de docentes ha sido muy fértil y diversa (Porta, 2021). Los frecuentes diarios de enseñanza, bitácoras de aula y crónicas escolares escritos por docentes reflexivos/as cobran un valor etnográfico cada vez más explorado por los estudios cualitativos. Esas narrativas resultan ser muy expresivas y reveladoras para la reconstrucción de la experiencia escolar, la documentación del mundo pedagógico vivido y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural y del currículum en acción. Ofrecen materiales documentales ineludibles para una “hermenéutica de la acción pedagógica” y la comprensión situada y dialógica de los procesos de constitución, reproducción y transformación del mundo escolar (Suárez, 2020).

Las autobiografías profesionales, las biografías escolares y los memoriales docentes, también muy difundidos en el campo pedagógico, nos permiten conocer de una forma más sensible e integral —a la manera de las historias de vida y las autoetnografías— los singulares recorridos de afiliación al oficio (Bullough, 2000) y las tensiones puestas en juego en los procesos de construcción de la identidad profesional (Passeggi y de Sousa, 2010). Entrelazadas en sus tramas, emergen reflexiones pedagógicas y didácticas situadas en territorio, se identifican indicios de conocimientos pedagógicos locales y se elaboran descripciones densas que profundizan el detalle, lo singular e irrepetible de la acción relatada como experiencia.

La escritura y la lectura de toda esta gama de relatos (auto)biográficos vienen siendo promovidas de manera



muy intensa y recurrente en diferentes propuestas de formación de docentes y hacen parte de los trabajos de campo de muchos proyectos de investigación. En ambos campos de prácticas han colaborado a que los/as docentes hablen, escriban, lean y conversen en torno de sus inquietudes, saberes y aprendizajes. Sin embargo, el *relato de experiencia* (Connelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2011, 2020) es la modalidad narrativa que más se ha desarrollado en el campo de la investigación-formación-acción docente centrada en la investigación autobiográfica, al menos en la Argentina.

Esta predilección teórica y metodológica tiene que ver con la centralidad que este tipo de relato le otorga a la noción de *experiencia* (Jay, 2009) y a las posibilidades que ofrece para involucrar al mismo tiempo la subjetividad del/la actor/a, el territorio local de la acción y los contextos y movimientos históricos globales, regionales y locales que los constituyen. Lo que se cuenta en el relato de experiencia es aquello que nos acontece con lo que acontece (Contreras, 2016). No describe tan solo lo que sucede, ni únicamente lo que nos ocurre. Cuenta nuestra participación en el mundo y su devenir, y se detiene y otorga sentido a lo que nos conmueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia mientras lo transitamos y hacemos. El mundo del relato de experiencia es resultado de indagar e inscribir narrativamente el mundo de la experiencia vivida, su transcurso en el tiempo y nuestro compromiso en él, y se configura mediante la puesta en intriga de la historia y la delimitación del escenario, los personajes y la acción. Supone siempre, al mismo tiempo, una representación y una interpretación del mundo y de nuestro lugar y tránsito en él.

## Relatos de experiencia e identidad narrativa

El relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca, nos conmueve, nos interpela, nos hace reflexionar y retornar sobre lo hecho para volver a interpretarlo, una y otra vez. Por eso, la prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos. El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Y en ese movimiento productivo, poético, crea nuevos significados, expande el campo semántico del lenguaje de la acción. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestro involucramiento en la experiencia y al desplegar los significados que le atribuimos a ambos, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato que elaboramos y narramos, diluyendo cualquier fijeza o esencia identitaria. Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural, generativa y hermenéutica que redefine nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra existencia y práctica en él y las formas en que percibimos, nombramos y evaluamos el acontecer, nuestro habitar el espacio y el tiempo y el futuro. De este modo, la narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (Contreras y de Lara, 2010). Pero, a diferencia de otros relatos (auto)biográficos que se construyen en torno de la intriga de una vida (como las biografías o las historias de vida), o de lo que sucede día a día, cronológicamente, en una vida (los diarios), las narraciones de experiencia ayudan a descentrarnos. Nos hacen configurar en una sucesión

totalizante y coherente cuestiones dispersas de lo vivido: una trama de acontecimientos que se suceden en un *tiempo narrativo* y que permiten presentarnos a nosotros mismos como una *identidad narrativa* a través de su intriga (Arfuch, 2005; Ricœur, 2006).

Si se trata de un relato de experiencia educativa, la selección y la configuración narrativa de esos elementos dispersos están reguladas por criterios y valoraciones pedagógicos: el tiempo y el mundo del relato dan cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos. La intriga del relato se construye en torno de una experiencia pedagógica que vivimos —o de la que fuimos testigos, indagamos o nos informamos—, y no solo sobre nuestra vida o práctica profesional como una totalidad que se expresa evolutivamente en el tiempo. De esa manera, el relato de experiencia nos previene de las tentaciones de la “ilusión biográfica” y de sus exigencias de coherencia narrativa sobre una identidad que transcurre fija e inmutable frente a las circunstancias del paso del tiempo, y que se confecciona sobre la base de una serie de valores, perspectivas y proyecciones elaborados por el presente del narrador/a. También nos ayuda a distanciarnos y alienarnos de lo vivido como oportunidad para la reflexión y la imaginación.

Esta preferencia tiene que ver también con las potencialidades que presentan los relatos de experiencia para contextualizar histórica y geográficamente las historias que se cuentan (Suárez, 2020). Los relatos de experiencia comprometen nuestra participación singular, única, en un evento que siempre es colectivo y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: esto último siempre acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son representadas e interpretadas por el/la narrador/a mediante su

relato. Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a relatar y la enunciación narrativa misma. También, delimitan una posición de sujeto de la acción (el personaje o actante que hace jugar la acción en la trama) y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros/as, o de sí mismo, que vive una experiencia en ciertas circunstancias espacio-temporales. Por eso, los relatos de experiencia ofrecen una perspectiva y una lente muy sensibles para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas, pero en el marco del complejo de influencias que delimitan y prefiguran su sentido.

## **Narrativas pedagógicas, escuelas y universidad**

Además de este giro intelectual en el campo académico de la educación, la narrativa pedagógica ha creado la inquietud metodológica, los recursos discursivos y los dispositivos pedagógicos para imaginar y experimentar modalidades participativas de investigación-formación-acción de y con docentes, que podrían contribuir a la democratización del conocimiento educativo y a revitalizar el discurso, el pensamiento y la conversación pedagógicos (Suárez, 2021). Actualmente es relativamente fácil encontrar docentes y educadores/as en muchas universidades latinoamericanas y europeas participando, aunque con diverso compromiso, en equipos de investigación narrativa y (auto)biográfica regulados por criterios académicos y acreditados por instituciones y programas de ciencia y técnica (de Sousa, Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2014). Los/as docentes comienzan a “entrar” a la universidad no solo como “objetos” de investigaciones o de capacitaciones y

asesoramiento experto, sino también como productores/as legítimos/as de discursos, saberes y prácticas pedagógicas, como sujetos de investigación narrativa y (auto)biográfica, y como copartícipes de la totalidad o de algunos momentos decisivos del proceso de investigación y de formación (Rios, 2022). También resulta más usual encontrar investigadores/as universitarios/as que participan en redes y colectivos de docentes organizados/as para investigar sus prácticas desde perspectivas narrativas y (auto)biográficas o etnográficas y para coformarse mientras investigan (Suárez, 2015b). Mediante dispositivos dialógicos de extensión universitaria, los/as investigadores/as educativos/as “salen” de la universidad no solo para realizar el “trabajo de campo” de sus proyectos o para transferir los conocimientos y capacidades que produjeron en ellos, sino también para aprender de los/as otros/as y entablar con ellos conversaciones que colaboran en transformar sus formas de investigar, formar y actuar.

Estas zonas de contacto entre el mundo de la investigación académica y el pedagógico de las escuelas recrean las condiciones para que la narrativa (auto)biográfica de los/as docentes y la reflexión pedagógica pública se entremezclen y produzcan formas de saber y de discurso educativo hasta ahora poco reconocidas y tomadas en cuenta. A través de este trabajo en cooperación y diálogo, los discursos y los saberes de oficio de los/as enseñantes se profundizan y reelaboran, y nuevas posiciones docentes, de investigación y de formación comienzan a emerger y reconfigurar el territorio de la pedagogía. Aunque la retórica productivista y administrativa sea moneda corriente en la entonación dominante de los discursos públicos acerca de la educación, las prácticas narrativas biográficas y autobiográficas se han expandido notablemente entre los/as docentes y en las universidades. Tal vez, por la necesidad de dar sentido al

propio oficio, saber y obrar, o por el impulso a enunciar una vez más la propia identidad profesional, los/as maestros/as y profesores/as escriben, leen y conversan en torno a relatos pedagógicos y a otras narrativas de sí que tienen como escenario el mundo escolar. Y los/as investigadores/as universitarios/as conversan con ellos y aprenden (Suárez, 2020).

Aun cuando la vida en las aulas se les torna adversa para pronunciar su palabra o escribirla, muchos/as docentes se empeñan en contar lo que hacen, en documentar cómo y por qué lo hicieron, en narrar cuál fue el recorrido biográfico que realizaron para llegar a ser los/as docentes que son, o cómo fueron las condiciones históricas, sociales, políticas que contextualizaron sus prácticas (Suárez, 2014). Se obstinan en relatar los secretos y saberes del “hacer escuela”, del “hacer enseñanza”, del “hacer docencia” y en compartir las preguntas todavía sin respuestas y para seguir indagando, que elaboraron a lo largo de su obra. Ensayan argumentos e inventan tramas para decirlos, escribirlos o conversarlos de mejor manera, con sus propias palabras y dudando de ellas, desde sus propias perspectivas y distanciándose para mirarlas, recuperando, documentando y recreando su saber. Más allá de la premura de la gestión y del vértigo intensificado del trabajo docente, se detienen junto con otros/as en la soledad y el silencio de la escritura, la interrupción de la lectura, el instante de la escucha y el detalle del comentario de relatos de oficio. Y muchos/as lo viven como la producción de un acontecimiento pedagógico, como creación de una obra de artesanos/as de la enseñanza (Alliaud y Antelo, 2011).

Muchos/as docentes siguen preguntándose sobre su lugar en la escuela y la transmisión cultural, las relaciones que sostienen con el conocimiento, los valores y los saberes del oficio, los vínculos que promueven con los/as estudiantes y sus comunidades, las maneras en que llevan

adelante, reflexionan y nombran sus prácticas pedagógicas, las formas pedagógicamente adecuadas de aprovechar las tecnologías digitales u otras novedades para mejorar la enseñanza. Y cada vez más lo hacen narrando, contando historias, indagando su experiencia, sistematizando sus prácticas, en instituciones de formación, colectivos docentes, redes pedagógicas o movimientos de educadores/as (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2017). Algunas de las manifestaciones y movilizaciones que vienen invitando a la docencia a la indagación, la auto- y la co-formación y la acción pedagógica en América Latina y la Argentina, son:

- la Red Latinoamericana de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, en la que se cruza una pluralidad de colectivos y redes pedagógicas de educadores de la Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, Perú, Chile, México, Uruguay y España, muy diferentes entre sí pero que comparten la inquietud y la aventura de investigar la educación desde la escuela y sus propias prácticas y experiencias;
- el Colectivo Argentino de docentes que hacen investigación desde la escuela, que participa en otras redes de educadores/as investigadores/as a nivel internacional y que articula a otras redes de investigación-formación-acción docente de la Argentina;
- el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que impulsa la Internacional de la Educación y varios sindicatos docentes de países de América Latina y que promueve la movilización político-educativa de los/as docentes de la región;

- la Expedición Pedagógica y el Movimiento Pedagógico Nacional de Colombia, que significaron acontecimientos pedagógicos liminares en la movilización intelectual, social y política de los/as docentes colombianos y del subcontinente;
- la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que investigadores/as universitarios/as y docentes de diferentes niveles y modalidades de la enseñanza venimos desplegando procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas junto con otros actores, organizaciones, instituciones, redes y colectivos de docentes; y
- todas las redes pedagógicas y colectivos de educadores/as que confluyen en estas u otras experiencias colectivas, organizadas y centradas en la investigación pedagógica de los/as docentes, la formación entre pares y la acción pedagógica en el campo educativo.

Aun con sus diferencias —o tal vez a partir de ellas—, todas estas redes y colectivos exploran otros lenguajes, géneros discursivos y prácticas pedagógicas, así como amplían y pluralizan las posiciones docentes en el campo intelectual de la educación (Suárez, 2015a). Todas ellas, aunque con diferente protagonismo y en grado diverso, utilizan narrativas pedagógicas autobiográficas, etnográficas y literarias para dar cuenta de las experiencias, saberes y dispositivos que forman parte de su obra y se orientan a “profundizar narrativamente” la educación (Contreras, 2016), a recrear el lenguaje de la pedagogía y a generar un imaginario de investigación más sensible a las novedades, obviedades y opacidades del mundo escolar. Pero, además, estas



articulaciones entre investigación narrativa de la experiencia escolar, (auto)biografía de formación y movimiento pedagógico de educadores/as, recrean un territorio fértil para construir una política de identidad profesional basada en el reconocimiento de las singulares y colectivas narraciones de sí de maestros/as y profesores/as y en la lectura, interpretación y comentario entre pares de esas obras pedagógicas (Suárez y Dávila, 2018).

## **Docentes, narrativas y revitalización de la pedagogía**

En la intersección de esta movilización pedagógica de los/as docentes con la extensión de la “condición biográfica” (Deroly Momberger, 2016) en el campo educativo, se fueron configurando oportunidades hasta entonces inéditas para que los/as maestros/as y profesores/as tomaran la palabra, narraran sus vidas profesionales, indagaran sus experiencias escolares, repensaran sus saberes de oficio e intentaran inscribir esas historias en la memoria pedagógica de la escuela y el debate educativo público. Tal vez por eso, este movimiento a favor de la repedagogización de la escuela (Mejía, 2009) mediante la elaboración, circulación y conversación en torno de narrativas pedagógicas, también se pone en tensión con prácticas discursivas e institucionales que pretenden fijar su identidad profesional a una posición estable y deseable (ya sea “sacerdote laico”, “técnico”, “funcionario público”, “investigador” o “emancipador”), que determine o condicione el conjunto de la actividad docente, y que requiera ser reconocida como la esencia del ser docente y como carné de afiliación a una identidad cerrada.

Por el contrario, todo este entramado plural en movimiento pretende construir legitimidades (epistemológicas, intelectuales, pedagógicas) en torno de espacios, tiempos

y recursos metodológicos (dispositivos pedagógicos) para que los/as educadores/as indaguen, documenten y cuenten con sus propias palabras, crítica y reflexivamente, la experiencia diversa, singular, situada y recreada de venir siendo docentes en nuestros países, nuestras comunidades y en estos tiempos. La identidad del/la docente será el resultado de ese proceso reflexivo de enunciación, de toma de la palabra, de afiliación comunitaria, de innovación semántica, de disputa de sentido y de construcción discursiva de la obra y de sí. Será el resultado siempre precario del relato y de la serie de significantes que usemos para darle sentido a nuestra historia desde la posición que ocupamos mientras la narramos.

A partir de esta apuesta por la revitalización de la pedagogía y por disputar una posición de enunciación para la docencia, es posible pensar el movimiento pedagógico de estos/as docentes como parte de un movimiento intelectual más amplio, que pretende “recuperar la pedagogía” como un campo de saber, experiencia, discurso y subjetivación específico que puede contribuir al reconocimiento de discursos, prácticas y sujetos pedagógicos desacreditados (Suárez y Dávila, 2018). La emergencia, consolidación y hegemonía de los discursos educativos de tono positivista y cientificista desplazaron al saber pedagógico hacia los márgenes o por fuera de sus delimitaciones epistémicas, atomizaron su objeto de estudio a través de investigaciones educativas especializadas y, muchas veces, colonizaron su lenguaje desde discursos técnico-disciplinarios extranjeros a la práctica escolar, o simplemente lo ignoraron como expresión de creencias y prejuicios generados por el sentido común. Y si bien esas investigaciones ampliaron el conocimiento educativo, así como estructuraron un campo científico y comunidades académicas relativamente estabilizadas, al mismo tiempo devaluaron y erradicaron formas de

saber y de experiencia que tenían una tradición en materia de experimentación e indagación pedagógica. Pero, sobre todo, colaboraron a ahondar la escisión y la jerarquía que separa a docentes, investigadores/as y especialistas en el campo de la educación (Diker, 2010).

Desde la matriz epistemológica indolente de la ciencia (Santos, 2009), particularmente de cierta versión tecnocrática de las ciencias de la educación, se consideró a la pedagogía, en el mejor de los casos, como “ciencia práctica o aplicada”, sucedánea de la didáctica, o bien se la diluyó en ese territorio difuso del saber que se ubica entre la ciencia y el sentido común, entre el conocimiento productivo y validado por la investigación científica que se genera en el “campo intelectual de la educación” y su “recontextualización” escolar, operada por los habitantes del campo pedagógico, fundamentalmente maestros/as y profesores/as (Díaz, 1995). Junto con ese corrimiento del saber pedagógico hacia la periferia del conocimiento educativo validado y eficaz no solo se ensanchó la división técnica del trabajo pedagógico, sino que también se profundizó la jerarquía de poder/saber que despoja a los/as docentes de cualquier compromiso con la creación de saberes pedagógicos. De esa forma, junto con el saber pedagógico acerca de la transmisión cultural, la formación de los sujetos y el acto educativo, los/as docentes fueron subordinados/as al saber de código disciplinar y a sus especialistas como meros/as receptores/as de sus discursos formalizados y aplicadores de sus conocimientos. Esta subalternización de discursos, saberes y sujetos trajo aparejado no solo la profundización de las relaciones asimétricas del campo educativo, sino también el “desaprovechamiento” de oportunidades para construir formas más ecológicas de saber, experiencia y discurso educativos (Suárez, 2015b).

Como parte del movimiento a favor de la recreación de la pedagogía y del surgimiento de nuevas posiciones

para su enunciación, Meirieu (2016), por ejemplo, propone recuperarla de los “lugares comunes” y de la banalización teórica a la que la somete la “vulgata pedagógica” que pregonan los medios de comunicación y la literatura comercial. Aduce que esas formas de discurso educativo simplifican al extremo y sin ninguna distancia crítica la complejidad del acto y del saber pedagógicos, al mismo tiempo que propagan imágenes y sentidos superficiales sobre lo que es aprender, educar y formar. También advierte sobre la reducción operada por cierto discurso tecnocrático que, apoyado en la cientificidad de las neurociencias y la gestión de los sistemas, destituye al/la docente y la enseñanza, al mismo tiempo que dispone políticas de control técnico de la práctica docente mediante el uso autoadministrado de tecnologías virtuales. El pedagogo francés propone como antídoto retomar la lectura y el estudio de los clásicos de la pedagogía, sobre todo, los del movimiento de la “escuela nueva”. De manera convergente, otros/as, como el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia, llaman a “reconceptualizar la pedagogía” o a trazar su “campo conceptual” a fin de precisar su estatuto epistemológico y profundizar su lenguaje (Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saénz y Álvarez, 2003). Se trata de renombrar la pedagogía y para ello valerse de nuevas lecturas, aproximaciones teóricas y miradas sobre las prácticas. Asimismo, desde la convicción de que “el discurso sobre la educación se nos está haciendo impronunciable” y propician una nueva propuesta de convergencia con la literatura, el cine, la música (el arte en general) y la filosofía, otros/as, como Larrosa (2005, 2020), Bárcena (2020) y Skliar (2010), proponen inventar una nueva “lengua para la conversación” pedagógica, tornar el oficio de profesor/a en una “materia de estudio” y constituir una voz y una prosa en torno a

ella. La “prosa del profesor”, las “biografías de aula”, el intercambio epistolar y la charla entre amigos sobre libros, lecturas e historias son algunos de los ejercicios que proponen para dar cuenta de la materialidad de la escuela, sus detalles y los ínfimos momentos que la configuran. Yo mismo, en otras oportunidades, aporté al debate algunos comentarios relativos a la importancia de la participación de los/as docentes en el estudio del mundo escolar y de la democratización de las relaciones pedagógicas en el campo educativo. También describí la política de (re)conocimiento implicada en la “revitalización” del discurso, el saber y la práctica pedagógica como parte de un programa poscrítico desde el Sur (Suárez, 2008, 2015b, 2021).

Como puede percibirse, las voces que alientan y demandan, de una manera u otra, la recuperación del saber pedagógico como una forma de saber válida, específica e irreductible, reclaman al mismo tiempo la indagación, el desmonte y la reinención del lenguaje de la educación. Para eso, perfilan todo un campo de estudios y exploraciones estéticas, literarias, filosóficas, narrativas y poéticas que posicionan a los/as docentes y su activa participación en un lugar estratégico, único y privilegiado. Las perspectivas, las tradiciones y los recorridos que confluyen en esa posición frente al conocimiento educativo reconocen muchas diferencias entre sí, pero también acuerdan en que el saber pedagógico viene siendo desacreditado y descalificado, producido activamente como ausente, e inclusive negado, por ciertas prácticas discursivas e institucionales que se dirigen a destituirlo y olvidarlo. Se refieren a ese saber acerca de la transmisión y recreación culturales y la formación de los/as sujetos/as. Una forma de saber que en la escuela se expresa imprecisa y coloquialmente como saber “hacer escuela”, “hacer aula”, “hacer enseñanza”. Un saber del oficio de enseñar y del transmitir que es siempre situado, local, práctico

y que se fundamenta e informa en un obrar, en una praxis educativa, que se configura desde un “saber de experiencia” en los espacios y tiempos vividos de la cotidianidad escolar, que se compone y valida mediante criterios y reglas específicas, propios del campo pedagógico, y que es imperceptible e inasible para los recursos metodológicos formalizados del saber disciplinado y sus reglas excluyentes de recepción y enunciación. Un saber que se forma, manifiesta y traduce en obras pedagógicas y que requiere ser validado para tornarse público (Alliaud, 2011).

Reducido a mero sentido común, empequeñecido como expresión de un saber perimido, debilitado y anacrónico por ciertas operaciones de saber, discurso y poder, el saber pedagógico y sus productores/as, los/as pedagogos/as, han sido desplazados/as hacia un lugar periférico, marginal, olvidado. Para que este lugar sea recuperado, revitalizado, requiere ser visibilizado, objetivado, recreado, reinventado como lenguaje, como praxis y como pensamiento. Las narrativas pedagógicas —particularmente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas— parecen ofrecer buenas oportunidades para eso.

## **Documentación narrativa, red de docentes y pedagogía**

La contribución de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas a los campos de la investigación y de la formación, a la movilización pedagógica de los/as docentes y a una política de identidad docente que reconozca sus experiencias, discursos y saberes, tiene que ver con el intento de sistematizar, profundizar y democratizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación. Con el fin de documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela, de desplegar procesos de

reconstrucción de los saberes del oficio de enseñar y de ensanchar el horizonte de la memoria escolar, esta estrategia de investigación-formación-acción docente despliega un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que compromete y regula metodológicamente la indagación narrativa y autobiográfica de los/as participantes. Ese dispositivo organiza el desarrollo de un itinerario de indagación coparticipada entre docentes y entre docentes e investigadores/as-coordinadores/as que es, al mismo tiempo, un proceso de auto-, co- y con-formación en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno del saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él. En una suerte de espiral hermenéutica colectiva de escrituras, lecturas cruzadas, comentarios entre pares, conversaciones y reescrituras, los/as docentes narradores/as cuentan sus historias una y otra vez, las revisitan y las reinterpretan con la colaboración de los/as otros/as, transformando su saber de experiencia en saber pedagógico y desplegando en cada versión de los relatos nuevas versiones de sus identificaciones narrativas (Suárez, 2020).

Más allá de las diferentes formas que adopta en cada territorio y en cada caso, este dispositivo metodológico secuencia una serie de ejercicios narrativos y autobiográficos para que los/as docentes participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de sus prácticas profesionales y para que esas formas de interpretación del mundo escolar y del oficio de enseñar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Sus objetivos de co- y con-formación se dirigen a la organización de “comunidades de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) que propician relaciones de horizontalidad entre los/as participantes y la transmisión recíproca de los saberes de oficio mediante secuencias espiraladas de escritura, lectura, comentario y conversación entre pares en torno de los relatos

de experiencia. Para alcanzar estas metas, el itinerario de trabajo pedagógico dispone de un conjunto de recaudos metodológicos para que los/as participantes: a) indaguen narrativa y autobiográficamente momentos y acontecimientos significativos de sus trayectorias de formación y vidas profesionales, b) objetiven, reflexionen, tensionen y debatan sobre las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos laborales y profesionales, y c) puedan reconstruirlas, problematizarlas y transformarlas mediante recursos narrativos y (auto)biográficos en comunidades de interpretación pedagógica (Suárez, 2016).

Incorporados a colectivos de investigación-formación, que adoptan la modalidad de talleres (Batallán, 2007), los participantes se vuelven *docentes narradores/as* de sus experiencias pedagógicas en la escuela y se comprometen en procesos cooperativos de escritura y reescritura, de lectura entre pares y de conversación informada en torno de sucesivas versiones de relatos. A través de estos momentos clave del dispositivo metodológico, entre los que también se organizan secuencias de indagación, contextualización y triangulación, búsquedas y lecturas bibliográficas y momentos de reflexión metodológica, los/as docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y tematizan las maneras en que otorgan sentido y dotan de significaciones a sus mundos e identidades profesionales y laborales. Cuando los/as docentes relatan y escriben una y otra vez los sucesos escolares en los que participaron, hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo. De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva; sus discursos y saberes pedagógicos, ya objetivados en textos, se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones. Al carácter formativo de la escritura de sí y



la lectura solitaria del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los/as otros/as docentes narradores/as, investigadores/as e interlocutores/as en un marco conversacional de intercambios.

En esta espiral colaborativa van surgiendo nuevas versiones del relato de experiencia, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, esto es, manifiesta que este ha superado las pruebas de “publicabilidad” definidas localmente, en cada institución sede o nodo del proceso, y en diálogo con formas de evaluación consagradas por las diferentes tradiciones de investigación educativa. Finalmente, cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular por circuitos especializados los relatos de experiencia pedagógica elaborados y reeditados a través de la indagación, los/as docentes narradores/as se autorizan como pedagogos/as mediante sus obras de enseñanza, afirman la identidad docente que narran en sus historias, se tornan autores/as de documentos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación (Dávila, Argnani y Suárez, 2019).

## ***La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas como territorio de conversación***

*La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires es el territorio de vínculos de colaboración y conversación horizontal en el que desplegamos y estudiamos las narrativas de experiencia como estrategia de investigación educativa, como dispositivo de formación de docentes y como obra pedagógica que interviene en el campo educativo. Se trata de una experiencia plural y colectiva, muy

intensa y productiva, que ha intentado generar procesos de creación de saberes locales sobre la educación: saberes pedagógicos, saberes narrativos, y puesta en circulación, publicación y debate de obras pedagógicas bajo la forma de relatos de experiencia. La Red se puso en marcha en 2010 a través de un Programa de Extensión Universitaria y, desde entonces, se articuló de manera sistemática con las acciones de investigación del proyecto “Discursos, prácticas y sujetos en la conformación del campo pedagógico” de la Programación Científica de la UBA (UBACyT). Como grupo de investigación-docencia-extensión desarrollamos allí un conjunto de proyectos de investigación-formación-acción docente en territorios, momentos y geografías muy diferentes y en asociación con actores, instituciones y organizaciones comunitarias y sociales del campo educativo muy diversos.

En los nodos de la Red se anudaron experiencias locales de conformación de colectivos de docentes movilizados/as por el deseo de investigar narrativamente sus prácticas, saber más sobre ellas, escribiendo relatos, dándolos a leer, leyendo con otros/as, disponiéndolos públicamente como corpus. Desde sus inicios y con ritmos desparejos, este Programa entrelaza en una red de trabajo colaborativo colectivos de docentes narradores/as emplazados/as social e institucionalmente en tiempos y espacios disímiles. En el marco de la Red, nombramos “colectivo de docentes narradores/as” al grupo de docentes que transitan en conjunto un itinerario que recorre momentos espiralados de escrituras, lecturas interpretativas, reflexiones y conversaciones pedagógicas en torno de relatos de experiencia. El número de participantes, los modos que adopta su coordinación, las formas de encuentro y las estrategias de trabajo han variado, dependiendo de las condiciones institucionales, políticas y técnicas que se

podieron lograr y de las definiciones que cada colectivo y Nodo se ha dado para sí.

La propuesta de trabajo pedagógico colaborativo en red se asienta en la idea de que estos colectivos articulados en torno de la creación, la conversación y la interpretación pedagógicas pueden pensarse como formas de organizar la investigación, la formación y la intervención que logren escapar a la trama de las verticalidades, homogeneizaciones y reducciones que por lo general configuran y operan los tecno-códigos de la maquinaria académica. También profundiza su sentido disruptivo imaginarla como el entramado, esporádicamente visible, de escritores/as, lectores/as y conversadores/as que producen una interrupción, un hueco, en el espacio cuadrículado y en el tiempo vertiginoso de la máquina escolar. A su vez, esos espacios comunitarios de conversación entre pares pueden ser proyectados como un sujeto pedagógico colectivo plural, de límites difusos, con-formado a partir del intercambio de relatos pedagógicos, la escritura, la lectura, los comentarios cruzados y la deliberación. La Red de colectivos es el ámbito de confluencia, articulación y organización, donde el intercambio y el diálogo en torno de interpretaciones pedagógicas puestas en obra, relato y lectura robustecen y vitalizan los procesos formativos, así como recrean el horizonte de posibilidades para renombrar, mapear y reinventar la escuela.

En tanto espacio, tiempo y movimiento de encuentro y conversación para la producción, circulación y disposición pública de narrativas de experiencia, la Red busca activar y recrear la memoria pedagógica de la escuela y la formación mediante la documentación de experiencias. Esos documentos narrativos —elaborados mediante la investigación del propio mundo escolar— permiten que el saber y el discurso pedagógicos construidos por los/as docentes se inscriban e intervengan como obras pedagógicas u “obras de

enseñanza” (Alliaud, 2011) en el debate público y especializado sobre la educación. Al mismo tiempo que investiga el saber de experiencia para recrear saber pedagógico, la Red de docentes narradores/as despliega trayectos de formación entre pares y experiencias colectivas de desarrollo profesional centrados en la indagación narrativa y (auto) biográfica de la práctica y el saber del oficio docente. Es en este sentido que la Red se erige como plataforma movilizante y fértil para la posibilidad de la emergencia creativa, disruptiva y novedosa de saberes, experiencias y discursos negados y como potencia de una voluntad y acción colectiva-singular de intervención discursiva y narrativa en el campo de la educación mediante obras escritas y públicas. El propósito consiste en modelar y resguardar posiciones de enunciación de la identidad docente que hagan posible la proyección narrada de identificaciones (¿cómo vienen siendo los/as docentes y su hacer escuela?) y, desde allí y en torno a ella, desplegar la formación, hacer parte activa a colectivos de docentes en la interpretación pedagógica de sus mundos y sostener como espacio de creación y caja de resonancia otras formas de narrar la escuela y hacerla pública.

Deconstruir y reconstruir narrativamente la experiencia que viven o de la que son testigos directos/as y las maneras de contarla, hacen posible que los/as docentes pongan en tensión la transparencia actual de su oficio y de su posición en el campo, se identifiquen colectivamente en la singularidad de sus mundos escolares y reorienten su praxis pedagógica hacia nuevos horizontes de posibilidad. Al tiempo, habilitan las condiciones institucionales y metodológicas para que los relatos que crean y disponen públicamente como autores/as, revitalicen el campo de significaciones de la pedagogía. Todo el arco zigzagueante de este movimiento impulsa y potencia la reinención del lenguaje sobre la educación.

Los Nodos y colectivos de docentes narradores/as de la Red participan, a su vez, en otras redes de docentes investigadores/as del país y de la región, con las que articula su trabajo, aunque sin la intención de sincronizar los tiempos y los ritmos de cada una. Muy por el contrario, el propósito de en-redarse para tejer “redes de conocimientos” con otros colectivos parte de la intención de aprender de la riqueza y la espesura de los aportes del campo pedagógico latinoamericano. También surge del deseo de conformar un movimiento plural, descentrado, que revivifique el pensamiento y la praxis pedagógicas como movimiento de creación poética del mundo escolar y como posibilidad de transformación democrática de la escuela y la práctica educativa. La multiplicidad a la que aludimos es la cualidad central que constituye a la organización en red, en tanto reconocimiento de la pluralidad de voces, conocimientos, prácticas e identidades dinámicas que toman contacto, se entranan, se anudan para hacer comunidad pedagógica.

En el marco de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, como grupo de investigación, docencia y extensión, hemos desarrollado muchos procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de manera coparticipada con diferentes actores, organizaciones e instituciones del campo pedagógico: ministerios y secretarías de educación, jefaturas regionales de educación, sindicatos, institutos de formación docente, organizaciones sociales y comunitarias, redes pedagógicas y colectivos docentes. En esos proyectos pudimos explorar junto con otros/as las potencialidades y también los límites de los relatos de experiencia para dar cuenta de los aspectos no documentados de la experiencia escolar, para promover la indagación narrativa y autobiográfica de la propia práctica docente y para vehicular procesos colectivos de

reconstrucción de la conciencia profesional y de la identidad docente (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2017). También pudimos investigar los alcances de las narrativas pedagógicas para revitalizar el lenguaje de la educación y las características que adquiere su elaboración en redes y colectivos de docentes movilizados/as por la recuperación de la pedagogía, así como ensayar reformulaciones o innovaciones que ampliaron los marcos de participación de los/as docentes (Suárez, 2016). Pero, fundamentalmente, pudimos vivir la experiencia pedagógica de vincularnos con otros/as actores del campo educativo para explorar las posibilidades de la narrativa (auto)biográfica a fin de decir, hacer y valorar la pedagogía de otra manera y para producir acontecimientos y prácticas colectivas que reafirmen la centralidad de los/as docentes como sujetos/as de pedagogía y de cambio escolar.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2011). Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía* 23(61): 81-92.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En Arfuch, L. (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*, pp. 21-44. Buenos Aires, Prometeo.
- Bárcena, F. (2020). Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio. En Larrosa, J.; Rechia, K. y Cubas, C. (eds.). *Elogio del profesor*, pp. 43-76. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires, Caja Negra.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1): 40-65.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Frison, L.; Abrahão, M. H. y Barreiro, C. (orgs.). *A nova aventura (auto)biográfica*, Tomo 1, pp. 251-288. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B. J.; Good, T. L. y Goodson, I. F. (eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, pp. 99-166. Barcelona, Paidós.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 11-60. Barcelona, Laertes.
- Contreras, J. (2016). Profundizar narrativamente la enseñanza. En de Souza, E. C. (org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação*, pp. 37-62. Salvador, EDUFBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*, pp. 21-86. Madrid, Morata.
- Dávila, P.; Argñani, A. y Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33 (94): 141-158.
- de Oliveira, A. (2019). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio no território rural*. Curitiba, CVR.
- de Souza, E. (2014). Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX (62): 787-808.
- de Souza, E.; Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales, J. (coords.) (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Sección Temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* 19 (62): 683-694.
- de Souza, E.; Passeggi, M.; Delory-Momberger, Ch. y Suárez, D. (2010). Fios e teias de uma rede em expansão. Cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Teias*, 11(21): 123-146.

- Delory-Momberger, Ch. (2016). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- González-Monteagudo, J. y Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España: investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX (62): 809-829.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- Diker, G. (2010). Laberintos de la palabra escrita del maestro. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*, pp. 231-266. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Hernández-Hernández, F. (2019). La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en "otra" investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, vol. 37, N° 2.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (orgs.). *Entre pedagogía y literatura*, pp. 25-40. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. En Larrosa, J.; Rechia, K. y Cubas, C. (eds.). *Elogio del profesor*, pp. 77-119. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lechner, E. y Abrantes, P. (2014). La investigación (auto)biográfica en Portugal: un mapeo y dos estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX (62): 859-883.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós.
- Mejía, M. (2009). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Revista Nodo y nudos*, 2 (18): 4-19.
- Murillo Arango, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, EFFL y CLACSO.
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación. En Popkewitz, T.; Franklin, B. y M. Pereyra, M. (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, pp. 61-84. Barcelona, Pomares Corredor.
- Passeggi, M. y de Souza, E. (orgs.) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, CLACSO/Facultad de Filosofía y Letras-UBA.



- Porta, L. (2021). Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En *La expansión biográfica*. Buenos Aires, EFFL.
- Ricœur, P. (2006). *Tiempo y narración*. México, Siglo XXI.
- Rios, J. (2022). *Documentação narrativa de experiências pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica*. Salvador, Pedro e João.
- Santos, Boaventura de S. S. (2009). *Epistemologías del Sur*. México, Siglo XXI.
- Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX (62): 831-858.
- Skliar, C. (2010). *Lo escrito, lo dicho, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*, pp. 71-110. Buenos Aires, Noveduc.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, pp. 193-214. Buenos Aires, Buenos Libros.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IIICE*, 30: 17-30.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX (62): 763-786.
- Suárez, D. (2015a). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En de Souza, E. (org.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*, pp. 63-86. Salvador, EDUFBA.
- Suárez, D. (2015b). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En Suárez, D.; Hillert, F.; Ouviaña, H. y Rigal, L. *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina*, pp. 15-54. Buenos Aires, Noveduc.

- Suárez, D. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En Braganca, I.; Abrahão, M. y Ferreira, M. (orgs.). *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, pp. 99-114. Curitiba, Editora CRV.
- Suárez, D. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En Araújo, J. P. de y Erbs, R. (orgs.). *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências*, pp. 65-80. Porto Alegre, Paco Editorial.
- Suárez, D. (2021). Experiencia interrumpida, narrativas de sí y redes de investigación-formación-acción docente. Reflexiones pedagógicas contemporáneas. *Pontos de Interrogação*, vol. 11, N° 2: 445-462, julio/diciembre.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3 (8): 350-373.
- Suárez, D.; Dávila, P.; Argñani, A. y Caressa, Y. (2017). Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. *Revista E+* (versión en línea), 7(7): 244-253.
- Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez Boom, A.; Quinceno, H.; Saénz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial.

## CAPÍTULO 2

### Narrando travesías de aprendizaje

*Ariel Cohen Imach*

#### I.

#### *Somos un pueblo de travesías*

La travesía fundante estructura el relato de la *Torá*, viajando de Egipto hacia la Tierra Prometida, entendidos ambos escenarios no solo ni principalmente como coordenadas geográficas, sino fundamentalmente como territorios existenciales.

La historia judía posterior presenta milenios de dispersión, de movimiento permanente, de viajes constantes que muestran un pueblo en movimiento dinámico por todos los rincones del planeta, sin perder por ello la añoranza por la que sigue siendo su Tierra Prometida.

¿Cuál es la esencia de esos vastos territorios recorridos a través de la experiencia milenaria del pueblo judío? ¿Cuál es el corazón de aquella travesía fundacional que nos presenta la *Torá*, que es a su vez el arquetipo de las que

sobrevendrían? ¿Cuál es el significado de que la *Torá* —que es ley, enseñanza, guía, orientación, sabiduría y testimonio— se nos presente “envuelta” en la narración de una travesía en movimiento, cuya culminación es la contemplación de una Tierra Prometida que, en esa instancia, no se alcanza a transitar?

Aquella travesía por el desierto de Sinaí ungió como su núcleo central al Arca que contenía las Tablas de la Ley. No solo las Segundas Tablas de la Ley, las majestuosas e inspiradoras Tablas que contenían los Diez Mandamientos, sino también las Primeras Tablas de la Ley, las que Moisés rompió al ver que los/as israelitas estaban adorando a un becerro de oro (Éxodo 32:19). Nos enseñan nuestros Sabios, que los pedazos quebrados de aquellas Primeras Tablas también acompañaban la travesía por Sinaí (Talmud de Babilonia, Tratado Berajot, folio 8 b).

Interesante. Pareciera que las Tablas que evocan ruptura, fracaso y crisis son inescindibles de las Tablas definitivas, las que rememoran el perdón divino luego del arrepentimiento del pueblo judío y constituyen el Testimonio de un Pacto eterno.

Somos el cúmulo de experiencias que sembraron en nosotros aprendizaje y madurez.

El aprendizaje es un proceso complejo, que conlleva ensayo y error, fracasos y capitalización de los mismos, es decir, un proceso dinámico y lleno de matices y tensiones. La experiencia del pueblo judío en Sinaí, y también sus travesías posteriores, constituyen en esencia un viaje existencial por los derroteros del aprendizaje, que se sirve como herramienta central de la Palabra.

Por ello, la imagen de los/as judíos pisando el suelo de la Tierra Prometida no es la culminación apropiada para la *Torá*, que prefiere mostrarnos el movimiento dinámico de un pueblo que camina en torno a la Palabra que genera

aprendizaje. La travesía por el territorio de la Palabra es una meta eterna, una “promesa” o “Tierra Prometida” que, en este plano simbólico, es más un horizonte que un terreno real.

## II.

Las travesías de aprendizaje son conducidas por personas reales. Por maestros/as, aunque no necesariamente del aula y de la escuela. Por maestros/as de la vida.

Son estas personas las que confieren brillo a los grandes mensajes, a los grandes aprendizajes; en nuestro caso, al legado milenario del pueblo de Israel, representado por la *Torá* que desciende del Monte Sinaí en manos de Moisés. Aquella imagen es difícil de parafrasear. Acudamos a la narración textual:

Al descender Moisés del Monte Sinaí —y las dos Tablas del Testimonio estaban en mano de Moisés al descender del Monte—, Moisés no sabía que la tez de su rostro resplandecía al hablar con Él. Aarón y todos los hijos de Israel vieron a Moisés, y he aquí que la tez de su rostro resplandecía, y temieron acercarse a él. (Éxodo 34:29-30)

La *Torá* no nos cuenta directamente que el rostro de Moisés brillaba. Lo que nos cuenta es que Moisés no sabía que su rostro resplandecía. Aprendemos del brillo mismo cuando se nos narra que Moisés no lo percibía. El núcleo de la narración se centra en la conciencia humana del fenómeno, más que en el hecho mismo.

Los comentaristas de antaño se preguntaron cómo es posible que Moisés ignorara la luz poderosa que despedía su

rostro. Imaginamos una luz potente, calurosa, tan intimidante como para que Aarón y los/as hijos/as de Israel temieran acercarse a Moisés.

Un exégeta nos dice que Moisés obviamente notaba el brillo, el rayo de luz, quizá sentía el calor, pero no pensaba que provenía de él, sino de las Tablas de la Ley, o sea, de la Palabra Divina, la gran primicia que se presentaba en aquella ocasión, la Palabra del Autor Omnisciente, el núcleo del Libro de los Libros que —como sabemos— iluminó para siempre la historia de la humanidad (Comentario “Or Hajaim” sobre Éxodo 34:19).

Esta explicación nos conduce a nuevos interrogantes: ¿por qué lo que brillaba era el rostro de Moisés y no las majestuosas Tablas de la Ley?, ¿qué debería brillar: el mensaje divino o el interlocutor humano?, ¿la Palabra original de Dios o el rostro de su transmisor?, ¿el Mensaje o el maestro?

Este majestuoso pasaje bíblico transmite una idea poderosa e inspiradora: un/a maestro/a, un/a educador/a, no es meramente un/a transmisor/a. El/la educador/a *es* el brillo del mensaje. Nos iluminan su vida, su ejemplo, su capacidad de decir con su hacer lo que los mejores labios no pueden decir con tanta elocuencia. El tomar las palabras de la tradición e imprimirles su sello personal, su experiencia, su abordaje particular que es irremplazable, eso es lo que despierta un brillo propio con una potencia única.

Ningún contenido, ningún libro brilla por sí solo. Es el ser humano quien lo vuelve luminoso. Y eso mismo es el núcleo de la educación y de la escuela: la aventura de que el encuentro humano produzca luz.

En nuestras aulas, en nuestras escuelas, y también en espacios informales y cotidianos por fuera de la escuela, suceden aprendizajes inspiradores y transformadores. Pero no suceden por arte de magia, ni siquiera por implicar contenidos luminosos. Lo más inspirador de todo son las

personas involucradas en esos aprendizajes, esas de las que emana una luz potente e inspiradora.

### III.

En las travesías de aprendizaje no estamos solos/as. No solamente estamos acompañados/as por otras personas, sino que los vínculos de aprendizaje no son unidireccionales. El ser humano aprende y enseña en su interacción con otros/as. Todo encuentro humano es, potencialmente, una instancia de enseñanza y aprendizaje.

Quisiera compartir con los/as lectores/as una verdadera joya literaria, un texto corto que me parece hermoso e impactante. Se trata de un relato que, en cierto sentido, constituye una exégesis a un llamativo versículo de la *Torá*. El versículo aparece en una sección donde se enumeran tragedias que podría experimentar en un futuro el pueblo de Israel:

Andarás palpando en pleno día como palpa el ciego en la oscuridad, y no tendrás éxito en lo que emprendas...  
(Deuteronomio 28: 29)

Según el supuesto básico de los Sabios del Talmud, en la *Torá* ninguna palabra está de más. Es decir, si nos da información aparentemente superflua o falta de significado, debemos preguntarnos qué enseñanza encierra, qué nueva idea quiere implicar. En el versículo citado tenemos que indagar por qué fue incluida la cláusula “en la oscuridad”. ¿Qué diferencia hay para un ciego entre la luz y la oscuridad? ¿Por qué no se contentó la *Torá* con decir: “andarás palpando como palpa el ciego” y consideró necesario aclarar: “en la oscuridad”? El Talmud se sirve de estos interrogantes y nos narra la siguiente historia:

Dijo Rabí Yosé:

Toda mi vida me apené por [no poder comprender] el versículo: “Andarás palpando en pleno día como palpa el ciego en la oscuridad”.

[Pues yo pensaba]: ¿qué diferencia hay para el ciego entre el día y la oscuridad?

Hasta que, caminando en una noche oscura, vi un ciego que llevaba una antorcha en su mano.

—Hijo mío, ¿para qué te sirve la antorcha? —le pregunté.

Me contestó:

—La antorcha me sirve [aunque no la veo], porque de esta manera otras personas me ven y me salvan de cualquier peligro. (Talmud de Babilonia, Tratado Meguilá, folio 24 b)<sup>1</sup>

Esta riquísima historia pone en tensión dos perspectivas, dos formas de mirar la realidad. En la perspectiva inicial del rabino, la antorcha nos da luz para ver. Es una visión individualista: la antorcha está para mí, para iluminar mi entorno, y por lo tanto si no me sirve directamente a mí porque no puedo ver, no tiene utilidad. En la perspectiva del ciego, en cambio, hay otras personas. La antorcha no sirve solo para que yo vea, sino para que otros/as me vean a mí. El mundo no

---

1 La traducción no es estrictamente literal. Las palabras que figuran entre corchetes no están escritas en el texto talmúdico, pero están implícitas en el mismo. El lenguaje talmúdico es muy escueto y no menciona textualmente algunas frases que da por sobrentendidas. Los/as traductores/as suelen ponerlas entre paréntesis o corchetes.



me incluye solamente a mí; hay otras personas que pueden ayudarme ante un obstáculo, y vivo confiando en los demás y en su solidaridad. A Rabí Yosé, en primera instancia, no se le ocurre pensar que la luz de la antorcha puede ser útil para quienes podrían ser solidarios/as con el ciego. En oposición a ello, el ciego vive en un mundo de solidaridad, en que actuamos suponiendo que los hombres se ayudan unos a otros.

Significativamente, la *Torá* no está escrita desde una perspectiva individualista ni egoísta, sino desde una perspectiva solidaria. Solo en la visión de un mundo solidario, donde no estamos solos/as, donde los seres humanos se ayudan, logramos comprender la cláusula “en la oscuridad”. Desde su visión individualista, el rabino no comprendía ese agregado aparentemente superfluo.

El encuentro descrito en la narración tiene algo maravilloso. Esa memorable página talmúdica, además de narrar una historia, define de la manera más elocuente lo que es (o puede ser) un encuentro entre seres humanos. La antorcha ilumina al ciego frente a otros/as, para que lo vean y le muestren el camino por donde transitar sin peligro. El rabino es un “otro” que podría enseñar al ciego qué camino seguir. Pero paralelamente ese encuentro con el ciego muestra al rabino el camino a seguir para interpretar el versículo. O sea: el vínculo es recíproco y entre iguales. Todo encuentro es potencialmente una instancia de aprendizaje, y no solo para el que tiene el rol formal de “estudiante”. También lo es para el que desempeña el rol de “maestro/a”.

#### IV.

El relato talmúdico recién abordado es un prototipo de las narraciones sobre maestros, de las que encontramos muy abundantes ejemplos a lo largo de la literatura talmúdica.

Uno de los rasgos más destacados de este corpus literario (que los eruditos llaman “Sipur Maasé Jajamim”: “Relato de episodios protagonizados por Sabios = Maestros”) (Frenkel, 1991, cap. 9) es el hecho de que esas narraciones constituyen historias de aprendizaje. Generalmente aparece una idea, una percepción o una comprensión de la realidad o de algún texto bíblico o talmúdico que, en un principio, está oculta para algunos de los/as protagonistas, y que en el devenir del relato es descubierta por ellos/as mismos/as, a veces revelada por otros/as. En algunas ocasiones el protagonista que adquiere esta nueva comprensión —como en el relato sobre Rabí Yosé— es el propio maestro.

El profesor Yona Frenkel (ibíd.) llama la atención sobre el hecho de que los relatos de la época talmúdica que narran episodios protagonizados por maestros pertenecen al género dramático, cuya característica central es la tensión. Tensión entre diferentes concepciones o modos de comprender o abordar la realidad; tensión entre personas que las sostienen. Esa tensión genera conflictos, diálogos o debates que permiten que alguno/a de los/as protagonistas, o todos ellos, aprendan algo y adopten un nuevo entendimiento o una percepción más profunda o más amplia que la que tenían al comienzo del relato.

El relato tradicional judío que narra historias de maestros es, pues, una travesía de aprendizaje conducida por personas reales, que experimentan tensiones, conflictos, desafíos, desencuentros y que, en diálogo con otros (alumnos/as formales u ocasionales, o bien otros/as maestros/as), generan, experimentan, enriquecen, enseñan y aprenden nuevas visiones y concepciones.

## V.

El relato sobre Rabí Yosé tiene una característica más, que me gustaría señalar: está narrado en primera persona.

Un maestro que narra sobre sí mismo.

Un acto de suprema valentía, pues supone compartir emociones (“toda mi vida me apenó”), limitaciones (“por [no poder comprender]”), pensamientos que luego se corrigen o superan (“[pues yo pensaba]”) y aprendizajes que, en este caso, son generados por una persona común (“hasta que... vi un ciego que llevaba una antorcha... Le pregunté... Me contestó...”).

Este movimiento narrativo que produce una revisión crítica de nosotros/as mismos/as; este movimiento que fluye en direcciones impensadas, permitiendo al/a la maestro/a aprender de sus alumnos/as, de sus pares, o descubrir en su práctica dimensiones nuevas que anteriormente estaban ocultas a su percepción; este movimiento constituye el dinamismo vital de una experiencia pedagógica narrada por su protagonista.

Los Sabios del período talmúdico nos regalan una inspiradora máxima: aprender de otras personas, incluso estudiantes o personas comunes, no constituye un defecto ni una debilidad. Por el contrario, es una expresión de sabiduría:

¿Quién es verdaderamente sabio?

Quien aprende de todas las personas. (Mishná —sección inicial del Talmud—, Tratado de Principios 4:1)

La valentía de narrar sobre nosotros mismos, nuestras vicisitudes, dudas, desafíos, ensayos y errores, fracasos y éxitos, sobre nuestros aprendizajes adquiridos en el transcurso

de la historia que se narra o producto de la reflexión retrospectiva, nos abre una ventana al fresco aire de la sabiduría.

## VI.

El *Vaad Hajinuj* (Departamento de Educación de la AMIA) confía plenamente en la fuerza del luminoso saber que desarrollan los/as docentes a lo largo de su experiencia en el aula, en la profundidad de su reflexión sobre su propia práctica, y en la potencia única e irrepetible de los relatos que ellos/as pueden narrar en primera persona.

Esta convicción dio origen, hace más de cinco años, al proyecto *Tiud*-Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas en el Área Judaica en las escuelas de la Red Escolar Judía de la Argentina.

En este marco, se han desarrollado y capacitado docentes coordinadoras, que lideran grupos de docentes narradoras/es que en estos años han producido más de 240 relatos. Relatos en primera persona, tomando su propia experiencia como docentes.

De lo que hemos dicho en párrafos anteriores, se entiende que *Tiud* constituye una vía privilegiada para poner en práctica nuestra herencia judía, honrarla y profundizarla, apropiarnos de ella, enriqueciéndonos y enriqueciendo a otros/as en ese mismo movimiento.

Pues somos un pueblo de travesías de aprendizaje.

Travesías que no solo se experimentan. También se narran. Somos un pueblo que viene enfatizando desde la Antigüedad el valor de la transmisión. Nuestra tradición eleva el relato a la categoría de mandamiento sagrado.<sup>2</sup>

---

2 Éxodo 13:8: "Relatarás a tu hijo, en aquel día, diciendo..." La interpretación tradicional entiende que la narración de la salida de Egipto, a la que se refiere el versículo, es uno de los 613 preceptos de la *Torá*.

Somos, también, un pueblo que ensalza la educación como meta permanente de la vida y, en ese contexto, sostiene desde antaño la concepción de la educación formal como una aspiración universal. En efecto, en las páginas del Talmud se enuncia la idea de que todos/as, desde los seis años de edad, deben pasar por la escuela, y se entiende que es una obligación de la comunidad que en cada ciudad haya escuelas (Talmud de Babilonia, Tratado Bavá Batrá, folio 21 a).

Dicho en otras palabras, somos un pueblo que cree en la educación. Que cree en la educabilidad del ser humano. En el cambio y en la mejora. La vida humana es un devenir constante de oportunidades de aprendizaje, y está en la posibilidad de cada uno/a de nosotros/as aprovechar esos encuentros.

He aquí algunos elementos que integran el tejido básico de *Tiud*: encuentros y desencuentros, oportunidades de aprendizaje aprovechadas y desechadas, dudas, preguntas, tensiones. La riqueza humana que habita en las aulas y confiere brillo resplandeciente a la Palabra de una tradición milenaria, vivida y recreada en cada nuevo encuentro de transmisión. La reflexión fresca, nítida y sabia sobre las experiencias vividas en las escuelas. La recuperación de un Arca de Memorias que, como la que viajaba con los israelitas por el desierto de Sinaí, porta “tablas” simbólicas de quiebres, rupturas, éxitos, alegrías, tensiones y aprendizajes. Tablas que palpitan en maestros/as cuyos rostros despiden una luz potente e inspiradora.

## VII.

Somos un pueblo de travesías, que camina en torno de la Palabra en un viaje de aprendizajes significativos, hacia una simbólica “Tierra Prometida”, un horizonte que no se alcanza, sino que se redefine en cada movimiento.

Las travesías son conducidas por maestros/as que destilan brillo y luz. Personas que enseñan y aprenden, más allá de su rol formal como “maestros/as” o “estudiantes”, y que se enriquecen en el encuentro.

Al narrar episodios de esas travesías que los tuvieron como protagonistas, los/as maestros/as repiensen su propia práctica, reflexionan sobre su trabajo y sobre los encuentros significativos que este genera.

Y en ese movimiento reflexivo, se nutren de otra herramienta clásica que es medular en la historia de la experiencia judía y en el devenir de la labor de todo/a maestro/a. Me refiero a la interpretación.

La grafía clásica de nuestros textos fundacionales (la Biblia y el Talmud) ubica a los textos en el centro, circundados por la exégesis de los comentaristas. Como si el texto se constituyera como tal, en la medida en que tiene exégesis.

Somos un pueblo de exégesis.

Y los/as docentes narradores/as —en el acto mismo de relatar— abrevan en esta tradición de interpretación.

Los hechos van sucediendo uno tras otro. El ser humano interpreta esa sucesión, indicando comienzos y finales, relaciones causales, tejiendo tramas a partir de la interpretación de los vínculos entre los sucesos.

La interpretación acompaña a cada docente en su aula en todo momento. El/la maestro/a interpreta las palabras, las sensaciones, los gestos, estableciendo qué contenidos requieren una más profunda explicación, o una ejercitación más prolongada, o se afianzarían mejor por medio de un juego, o qué estudiantes necesitan en cada momento más acompañamiento, más tiempo o estrategias distintas.

Al narrar, los/as docentes hacen un segundo movimiento de interpretación, armando con la sucesión de acontecimientos una verdadera trama.

## VIII.

*Tiud* recupera y recrea, pues, la tradición narrativa ancestral que originó cientos de relatos sobre maestros/as y alumnos/as. Los relatos vinculan personas en movimiento, que se encuentran y aprenden unas de otras enriqueciéndose mutuamente. Nos abren una ventana narrativa a las aulas de la Red Escolar Judía, permitiéndonos ver dimensiones y episodios muy reales pero que en general no formarían parte de un “informe oficial”. Nos abren una ventana de mayor subjetividad, de interés por un caso particular, personal, íntimo.

Como los relatos de antaño, también las historias de *Tiud* son historias de aprendizaje. Narraciones que reflejan nuestro ser judío, pues somos un pueblo de travesías que sigue viajando por paisajes nuevos y cambiantes en torno a su Arca milenaria.

Un pueblo de travesías mediadas y acompañadas por maestros/as luminosos/as, que enseñan y aprenden en el mismo acto, que tienen la grandeza y la sabiduría de mirarse críticamente, y la valentía de interpretar, narrar y compartir historias que podrán inspirar a otros/as.





## CAPÍTULO 3

### La melodía ininterrumpida

*Karina Korob*

*Esta melodía no se puede interrumpir, estamos obligados a continuar tocándola, porque... esta melodía no se puede interrumpir.*

La canción mencionada en la cita fue escrita en 1974 por Oded Feldman y resume en pocas palabras, —las cuales cobran más énfasis al cantarlas por la cantidad de reiteraciones de cada verso— mucho de lo que se planteará en este capítulo.

Es una canción conocida en todas las escuelas judías. Es de esas canciones que se conocen, se las puede cantar (al menos su estribillo) y es muy usada en distintos momentos. Posiblemente solo algún/a docente de música orientado/a al Área Judaica sepa quién la escribió, cuándo o por qué. Pero, seguramente, todos/as quienes hayan pasado por una escuela judía tienen grabadas en su memoria las emociones de aquellos momentos en los cuales la entonaron, la escucharon y se balancearon cantándola, abrazados/as.

A los tres elementos que resumen la enorme tarea de transmisión y continuidad del pueblo judío (una melodía,

la obligación de la continuidad y el imperativo de la no interrupción) sumo uno más: el valor agregado de la vivencia. El recuerdo que deja en los/as protagonistas el momento en que la melodía los/as acompañó.

## La transmisión en el judaísmo

El judaísmo es una de las religiones más antiguas. Como tal tuvo sus inicios en una fuerte tradición oral que logró plasmar sus relatos, reflexiones, enseñanzas y mandamientos en la Biblia y en otros escritos que la explican. Estos textos enriquecen la religión, le dan contenido y la mantienen en permanente reflexión y crecimiento. De esta forma, podemos considerar la tradición judía como dinámica, en la que discusión, análisis y construcción siempre estuvieron presentes. La transmisión de generación en generación estuvo permanentemente atravesada por la narración de relatos.

Estas instancias de transmisión se generan principalmente a través de las acciones educativas y, en la tradición judía, están marcadas por una fuerte responsabilidad sobre la memoria. Recordar lo vivido, los desafíos, los logros y también las amenazas, las alarmas. Todo esto es fundamental para sostener la continuidad.

El precepto de recordar figura con mucha fuerza en la Biblia. Tan es así que en su texto la palabra *zajor* (recuerda) aparece ciento setenta y dos veces.

Recuerda que fuiste esclavo en Egipto, y que el Señor tu Dios te sacó de allí con gran despliegue de fuerza y de poder. (Deuteronomio 5:15)

\*\*\*

Recuerda lo que te hicieron los amalecitas... (Deuteronomio 25:17)

\*\*\*

Recuerda los días de antaño; considera las épocas del remoto pasado. (Deuteronomio 32 7:9)

Recordar como obligación para rememorar a los/as que ya no están, responsabilizarse por los/as que viven y por la continuidad de los/as que aún no nacieron. “Recordar como forma de vincularse profundamente con el pasado, pero desplegando las alas en el presente y hacia el futuro” (Korob, 2020).

El recuerdo se cumple a través de la transmisión: alguien que se ocupa de narrar, contar, cantar, hacer, para que ese relato se transmita y cumpla con su objetivo. Esta tarea recae en todos/as aquellos/as que se ocupan de la labor educativa formal o informalmente, desde la Antigüedad hasta nuestros días: casas, escuelas, clubes... etc. La función educativa es responsabilidad primera de los padres, considerados/as como los/as pasadores/as de nuestra historia:

El padre que le enseña a su hijo, es como si le hubiera enseñado a su hijo, al hijo de su hijo y así hasta el final de las generaciones. (Talmud Kidushin, 36)

En esta línea, este mandato sobre el recuerdo estaba dirigido al joven, receptor de la información y a los/as adultos, responsables de la transmisión. Como dice el siguiente versículo:

Pídele a tu padre que te lo diga, y a los ancianos que te lo expliquen. (Deuteronomio 32:7)

El modo de lograr cumplir con este mandamiento vinculado al recuerdo, como bien lo dice el último de los versículos citados, se concreta a través de la educación. El énfasis dado por el judaísmo a la educación se encuentra plasmado en los mencionados textos sagrados. En ellos se invita al pueblo judío una y otra vez a conocer y estudiar su historia, su origen, las leyes, sus costumbres y sus preceptos.

Nadie es pobre excepto aquel que carece de conocimientos... Una persona que tiene conocimientos, tiene todo. Una persona que no los tiene, ¿qué es? Una vez que una persona posee conocimientos, ¿de qué carece? Y si una persona no adquiere conocimientos, ¿qué posee? (Nedarim 41a. Talmud Babilonia)

Desde tiempos antiguos el aprendizaje era considerado un ingrediente principal para alcanzar una vida santificada, cumpliendo los mandamientos en la vida cotidiana. Además, las tradiciones debían mantenerse, reiterarse y así conservarse. Esas costumbres venían acompañadas de relatos, sucesos, momentos de la historia de los/as antepasados/as y del pueblo. La continuidad de esta obligación se garantizaba a través de la educación de los/as jóvenes:

Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuere viejo no se apartará de él. (Proverbios 22:6)

Como se puede entender a partir de los versículos y de la historia, la tarea educativa es tomada con absoluta seriedad y posee gran valor para la continuidad. Debido a esto, la misma no puede quedar solamente librada a los conocimientos y habilidades de los padres: desde tiempos antiguos, se organizaron espacios de educación para niños/as desde muy pequeños/as y se formaron educadores/as, responsables de

dicha tarea que implica la continuidad de la melodía, bajo un formato que, de a poco, se fue profesionalizando.

## **Obligatoria, gratuita y masiva. Escuelas del ayer**

Aquello que en el pasado denominamos escuela, no era nada parecido a lo que conocemos en la actualidad como una institución educativa. Refiere al espacio en donde los sabios y maestros daban clases a un grupo de chicos en las sinagogas o en sus propias casas. Estas últimas eran escuelas “particulares” que se hicieron conocidas bajo el nombre de *jeder* (que literalmente significa “habitación”) y se refieren a espacios dedicados a la educación y la transmisión.

Si bien la precariedad, la rigidez de su disciplina y la mayoría de las formas aplicadas no serían aceptadas en una institución educativa en nuestros días, es de destacar, a través de diversas fuentes documentales, que los grandes maestros de la Antigüedad ya tenían ideas muy concretas sobre las técnicas educativas, algunas de las cuales quedaron plasmadas en el Tratado de Baba Batra folio 21 del Talmud Babilónico. Las mismas demuestran haber sido muy progresistas, y equivaldrían a lo que en la actualidad se denominan *métodos pedagógicos* aplicados. Por ejemplo, un/a maestro/a no podía enseñar a más de 25 alumnos/as y si en la clase había más se requería de un/a asistente. Los/as alumnos/as de lento aprendizaje eran colocados/as junto a los/as más listos/as para que pudieran ser ayudados/as por estos/as, y se ponía mayor énfasis en gratificar a los/as estudiantes por sus logros, que en castigarlos/as por sus fallas.

Los primeros espacios dedicados a la educación en forma organizada distan mucho de la denominada “educación tradicional”. Sin embargo, es posible analizar algunas características de los espacios educativos del pueblo judío,

bajo la lente de las escuelas actuales. Esta comparación no implica deducir que funcionaban con la misma modalidad con la que lo hacen en nuestros días, sino que se interpreta con esta lente, comprendiendo ese pasado desde la formación y el vocabulario de la época presente.

Una característica a destacar en la educación del pueblo judío desde la Antigüedad es que la misma no se limitaba a la formación de la elite, reyes y sacerdotes, sino que era una obligación para todos/as los/as miembros del pueblo.

En el siglo V a. C., Esdras (*Ezra*) el Escriba y sus colegas desarrollaron la enseñanza sistemática de la *Torá* (Pentateuco) por considerarla un eje fundamental de la vida comunitaria y de la formación individual. Para esto, leían la *Torá* y explicaban sus pasajes, acto que representó el inicio de las lecturas públicas que posteriormente evolucionaron en la liturgia sinagoga.

Y harás congregar al pueblo, varones, mujeres y niños, y tus extranjeros que estuvieran en tus ciudades, para que oigan y aprendan y reverencien a Dios, y cuiden de cumplir todas las palabras de su ley. (Deuteronomio 31:12)

El gran sabio Maimónides recordaba que la educación no era una opción dada a la sociedad, sino que cada comunidad estaba obligada a institucionalizar su sistema educativo y preguntarse qué esperaba de los/as profesores/as que trabajaban en él, para mantener las tradiciones y la herencia de Israel, basaba la ética educativa en un principio:

Cría a muchos estudiantes. (Mishná, *Ética de los padres*, Cap. 1)

Siguiendo los fines comparativos, podemos denominar esta característica de brindar educación a todos los miembros del pueblo como *educación masiva*.

En continuidad con la línea de la *obligatoriedad* de impartir conocimientos a sus hijos/as, Najmanovich (2014) advierte, a partir de los análisis del Talmud, que, si bien la *Torá* señala a los/as padres/madres como responsables directos/as por la educación de sus hijos/as, existen dos cuestiones que deben tenerse en cuenta: que los/as padres/madres no estén capacitados/as para transmitir conocimientos a sus hijos/as o que los/as niños/as sean huérfanos/as. Centrando en este último caso, el Talmud plantea la situación de los/as huérfanos/as, una categoría que en la *Torá* representa a los/as desprotegidos/as, quienes podrían quedar virtualmente desprovistos/as de educación. Para resolver la cuestión, Rabí Iehoshúa Ben Gamla creó la escuela pública obligatoria en el año 64 a.e.c., motivo por el cual el Talmud exalta su figura. Para el siglo III a.e.c., Ben Sira, considerado en la actualidad un pedagogo judío, introdujo la *educación gratuita*.

La *obligatoriedad* de que existieran escuelas en todas las ciudades surgió para que pudieran acceder a la educación también quienes vivían fuera de Jerusalén. Esto posibilitaba brindar educación a todos/as los/as niños/as y jóvenes, desde sus 5-6 años aproximadamente. La “casa de estudio” se convirtió en una institución establecida cuyo propósito central consistía en inculcar en los hombres la actitud correcta hacia Dios y hacia sus semejantes. Esta disposición representó una postura de vanguardia en materia educativa. La *obligatoriedad* de brindar conocimientos se llevaba adelante en forma *gratuita* a todos/as los/as niños/as y jóvenes desde muy temprana edad.

## Transmisión y mandato

La canción que se cita en el comienzo de este capítulo alude a una melodía que continúa, porque, como vimos en los versículos, hay un orden de continuidad en la tradición, en las costumbres, en los relatos. Esta se concreta a través de las acciones educativas. Todo miembro de la comunidad se criaba en un ambiente facilitador de contenidos, saberes, sabores y tradiciones, a través de las diversas acciones educativas intencionales y cotidianas. Quien decide tomar el camino de la educación, como educador/a judío/a, llega entonces a verse inmerso/a en un relato de miles de años, por formar parte de una cadena de transmisión, de la cual fue receptor/a y se transformó en emisor/a, en un pasador/a, en un educador/a.

La profundidad y el peso de esta continuidad en la formación de cada uno/a de los/as miembros se puede graficar a través de la palabra *mandato*:

(...) se considera a la palabra mandato como una conjunción de las palabras orden, precepto, prescripción, mandamiento. Refiere a una tradición centrada en la continuidad de las leyes, costumbres, tradiciones y demás características heredadas de nuestros antepasados, no sólo a través de un relato, sino también de las acciones llevadas a cabo por medio de los distintos rituales antiguos y aquellos más cercanos temporalmente, que se les fueron sumando a los primeros. (Korob, 2020: 12).

La categoría de mandato está dada como tal porque, fieles a esta tradición y continuidad, encontramos su argumento en los textos fundamentales del judaísmo. El mandato sobre la transmisión se puede rastrear en la Biblia, el texto



sagrado fundamental para el pueblo judío. Allí encontramos el renombrado párrafo conocido como *Shemá*, una de las principales plegarias de la tradición judía, que debe mencionarse dos veces al día. En su texto incluye el siguiente versículo:

Las leyes que te prescribo hoy grabarás en tu corazón. Las explicarás a tus hijos, meditarás en ellas en toda ocasión, al amanecer y al anoecer. Átalas por signo sobre tu brazo, ponlas por señales sobre tu frente y escribirlas has, en las entradas de tu casa y de tus ciudades. (Deuteronomio 6:7)

El texto nos invita a cumplir con las leyes y nos plantea, junto con su cumplimiento, la obligación de su transmisión a nuestros/as descendientes. El mandato sobre la transmisión se hereda, se vive, se recrea, se lega.

A través de este pasaje del Deuteronomio, la tradición judía compromete a los/as padres/madres a crear en el hogar un ambiente en el que los/as hijos/as estén expuestos/as a una narrativa que se nutra de conversaciones, rituales, símbolos y valores judíos. Los contenidos a transmitir siempre estuvieron vinculados con el respeto a los preceptos, la organización de la vida cotidiana (por ejemplo: reglas en torno a la comida), la convivencia y el mantenimiento de las festividades y días de recordación.

La figura del/de la educador/a es la de un/a responsable significativo/a (no el/la único/a) de la transmisión de los contenidos particulares que pertenecen solo al pueblo judío, otorgándole valor a su tarea de continuidad del mandato.

Sin embargo, la transmisión no implica copia fiel, sino, por el contrario, decisión de continuidad, aceptación e incorporación de nuevos elementos, dado que, por el hecho de ser sujetos/as distintos/as y por la búsqueda de

diferenciación de los/as antepasados/as, la herencia incluye la diferencia.

Los contenidos, los valores, las fechas de recordación, las tradiciones, comunes a todo el amplio abanico de las corrientes del judaísmo aluden a las diversas formas del ser judío/a, variadas y valiosas. Pueden darse diferencias en torno a qué contenidos resaltar, qué valores profundizar, qué tradiciones reforzar, sin embargo, y siguiendo al poeta Iehuda Amijai (1989), “todos juntos en diversos tamaños” conformamos, en esa rica diversidad, “el pueblo judío”.

## **Apertura al mundo. Escuelas de hoy**

Un nuevo escenario se presentó para el pueblo judío cuando fue invitado a formar parte del estado nación moderno, proceso conocido como Emancipación, gracias al cual se abrieron las puertas del mundo para los/as judíos/as. En algunos casos, fueron instados/as a mostrar sentimientos de pertenencia nacional, lo que les planteaba otra realidad: formar parte del todo implicaba ajustarse a la norma, aun a costa de experimentar cierta aculturación. Al mismo tiempo, esta apertura, y las diferencias que se van creando sutilmente en cada instancia de transmisión, permitieron la existencia de diversas formas de expresar el ser judío/a, lo que muestra un pluralismo interno muy amplio, diversidad y riqueza que llegan hasta nuestros días.

El judaísmo argentino comunitario comenzó cuando se estableció la igualdad frente a la ley para los/as judíos/as que se radicaron en la Argentina. Esto ocurrió, inicialmente, a partir de la puesta en vigencia de la Constitución de 1853, y luego con el apoyo que otorgó la Ley Avellaneda de 1876, debido a que ambas normativas facilitaron el proceso de absorción de inmigrantes en el país. Efraim Zadoff

(1994) también menciona la importancia para el establecimiento de inmigrantes de origen judío en la Argentina, de la Ley N° 1565 de Registro Civil, que quitó a las entidades religiosas católicas la potestad de registrar nacimientos, casamientos y defunciones, lo que preparó el terreno para la absorción de una población inmigratoria heterogénea.

Interesado en poblar grandes extensiones de tierra, el Gobierno argentino designó en 1881 un representante en Europa para promover la inmigración judía y protagonizar un proceso de población a través de la inmigración (Avni, 2005). Como describe Mirelman (1988), el pueblo judío era perseguido en distintas latitudes, como en el Imperio Ruso o en Polonia. Eran “considerados siempre extranjeros, discriminados, apartados y muchas veces perseguidos y maltratados” (Herszkowich, 2006). Al llegar a la Argentina, se encontraron con un país en formación, “que ofrecía recibir inmigrantes en un clima de libertad y con promesas de desarrollo” (ibidem), donde vieron renacer la esperanza por encontrar una vida alejada de las penurias y persecuciones de las que huían.

Mientras en 1878 vivían en Buenos Aires solo unas treinta familias judías, en 1888, ya eran doscientas las familias entre *ashkenazim* y *sefaradim*.<sup>1</sup> Ese año, la Alliance Israelite Universelle apoyó la llegada de ocho familias de Ucrania, las cuales se instalaron en la provincia de Santa Fe. Esta medida constituye el antecedente del comienzo de la inmigración judía organizada. De manera más masiva, a este antecedente le siguió el arribo de unos 824 judíos/as rusos/as agrupados/as en unas 130 familias, que llegaron a bordo

---

1 *Ashkenazim*: nombre dado a los/as judíos/as que se asentaron en Europa Central y Oriental. *Sefaradim*: literalmente “los judíos de Sefarad”, son los/as judíos/as que vivieron en los reinos de Castilla y Aragón hasta su expulsión en 1492 por parte de los Reyes Católicos y también sus descendientes quienes, más allá de residir en territorio ibérico o en otros puntos geográficos del planeta, permanecen ligados/as a la cultura mediterránea.

del vapor *Wesser* el 14 de agosto de 1889. En el barco —se sabe— viajaron un rabino, un matarife ritual y varios objetos religiosos.

Inspirado por las noticias de la llegada de los/as primeros/as inmigrantes a la Argentina, tal como señala Herszkowich, el barón Hirsch fundó, en 1891, la Jewish Colonization Association. Se trató de un proyecto filantrópico colonizador, orientado a la compra de tierras y a la organización de las migraciones judías desde Europa Oriental, con el objetivo de facilitar la emigración de los/as israelitas de los países en donde eran perseguidos por leyes restrictivas, donde estaban privados de derechos políticos, hacia otras regiones en donde pudieran gozar de estos.

Dichos sucesos marcaron el comienzo de la gran inmigración judía a la Argentina y su posterior asentamiento. Al llegar a las distintas ciudades e instalarse en ellas, los/as inmigrantes se organizaron constituyendo las organizaciones que regulan la vida judía en cualquier parte del mundo: una Sinagoga, un Cementerio y una Escuela.

La melodía cruzó el océano y continuó sonando, en nuevas tierras.

La inmigración a la Argentina marcó la llegada a un nuevo país que les permitía vivir en libertad, les otorgaba ciudadanía y los/as dejaba practicar libremente su judaísmo. La absorción no estuvo libre de conflictos, sin embargo, esas libertades marcaron un rápido arraigo al país que los/as acogía, una identificación con el mismo y un deseo de integración.

En las grandes ciudades, la educación pública que se otorgaba fue el marco que formó a los/as primeros/as niños/as inmigrantes, así como a los/as primeros/as argentinos/as de origen judío que nacieron en estas tierras. Sin embargo, las familias llevaban a sus hijos/as, generalmente en el contraturno, a espacios de educación judía, donde aprendían

hebreo, las festividades y los textos sagrados. En las localidades más alejadas, las escuelas judías llegaron a ser las únicas existentes, formando a argentinos/as de diversas creencias religiosas.

Con el correr de los años, los espacios educativos se fueron organizando, modernizando, creciendo e incorporándose a la enseñanza oficial. También la formación docente se actualizó y profesionalizó, no solo en el ámbito oficial, sino también para los/as docentes del Área Judaica, en procesos similares y al mismo ritmo que en el ámbito formal de educación pública.

## Cadena de transmisión

Asentados/as en el país e inmersos/as en un relato compartido, la melodía siguió sonando...

Las formas cambiaron, las escuelas crecieron, los modelos pedagógicos se fueron modificando, la modernidad y la tecnología de la información son parte de nuestra vida, pero la melodía que resuena sigue siendo la misma. Esa que nos llega desde pequeños/as a quienes crecimos y compartimos parte de nuestra vida en comunidad, bajo distintas formas, con énfasis en otros aspectos, con mayor o menor adscripción a la religión, pero con una fuerte identificación con tradiciones y un mandato compartido: el de enseñar, el de contar la historia, el de mantener la memoria, el de impedir que la melodía deje de sonar. Somos los/as herederos/as, somos los/as pasadores/as. Somos, en palabras nuevamente de Amijai, los/as que “cantamos, todavía cantamos”.

La tarea de la transmisión concierne a todos/as los/as miembros del pueblo, cada uno/a aporta lo suyo. Sin embargo, entre ellos/as se destacan los/as educadores/as o, como les decimos en las escuelas judías, los *morim* y las *morot*.

Herederos/as de los rabinos y de los educadores del antiguo Jeder, los/as educadores/as de la actualidad combinan didáctica con viejos relatos, costumbres tradicionales con nuevas e históricas festividades. Una maestra que tuve en mi trayectoria profesional<sup>2</sup> solía decir: “al ingresar a un aula hoy en día, todo educador judío lleva un *Tanaj* (Biblia hebrea) en una mano y un diario en la otra”. La interacción entre lo heredado y lo nuevo debe ser permanente.

Estos/as maestros/as del Área Judaica enseñan hebreo, festividades, tradiciones, historia, Biblia, Talmud, bailes folklóricos israelíes y música judía, dentro del amplio abanico que incluye el ser judío/a hoy en día. Además, como todos/as los/as educadores/as, se vinculan con las vidas de sus estudiantes, sus realidades, su crecimiento, preocupaciones, problemas familiares, de conducta, respuestas interesantes, preguntas que desestructuran, planteos desafiantes y otros que abren al diálogo. Filosofía, reflexión, intercambio, juegos, diversión, enojos... todo lo que se vive a diario en todas las escuelas.

¿En qué se diferencian los/as docentes del Área Judaica de los/as de otras materias? En mucho... y en nada.

Les preocupan las mismas cosas, usan los mismos variados métodos, se comprometen de igual forma con su asignatura y la consideran relevante.

Sin embargo, si bien pueden variar las formas por los cambios de época, el contenido tradicional que imparte un/a educador/a judío/a no varía. Es aquel que, desde hace miles de años, nos inscriben, en lo que Oz y Salzberg denominan una cadena de transmisión hecha de palabras. El linaje es textual. La herencia es oral y escrita, formada por textos que nos acompañan desde hace años, junto a aquellos

---

2 Batia Nemirovsky, que lo aprendió de su *moré* Marshal Meyer. Continuamos así también la cadena de transmisión, cada uno aportando lo propio.

más nuevos, escritos en nuestra modernidad. Las palabras son el nexo que une generaciones, que inscribe en una cadena de transmisión y que lega un mandato. Constituyen aquello que nos forma, nos nutre y nos permite seguir también con la tradición milenaria de intercambiar ideas, enfrentarlas, confrontarlas y tener discusiones interminables que permiten que todos/as los/as participantes salgan fortalecidos, enriquecidos y, posiblemente, con nuevas dudas e inquietudes que plantear.

Estos/as educadores/as están llenos de experiencias de su tarea en las escuelas. Son esas historias que suceden en su hacer cotidiano en las escuelas y que, invisibilizadas por la cotidianeidad, a veces sacan una sonrisa, otras veces dejan caer una lágrima, y otras se cuentan en una sala de profesores/as y hasta algunas otras llegan a las parejas o familias del/de la educador/a, como una divertida ocurrencia de algún/a alumno/a. Y no pasan de allí. Pero si uno/a se propone dar un paso más y comenzar a indagar acerca de ese suceso, un mundo se abre tras él y comienzan a aparecer vínculos particulares, formas de decir, acciones y decisiones docentes que permiten ver sus saberes pedagógicos, errores y reparaciones en el permanente equivocarse y corregir de la tarea docente, reflexiones, toma de resoluciones y demás momentos de grandes definiciones para un educador. Revelan que la tarea no es para nada sencilla y tampoco automática. Que cada día que un *moré* o una *morá* entra a un aula, lleva consigo una planificación, pero se sorprende a diario con lo cotidiano, lo emergente, lo imprevisto. Y en su saber reposan las decisiones acerca de cómo actuar, para enseñar, tomando los emergentes como puntos de partida de su tarea. Nada sencilla, por cierto. Pero valiosa en conocimientos y rica en experiencia.

*Tiud* vino a proponerles rescatar y compartir estos momentos.

## La documentación narrativa en el Área Judaica. Nace *Tiud*

Sabíamos que los/as educadores/as judíos/as cuentan, narran, ejemplifican, citan y argumentan con relatos de nuestra tradición. Sabíamos que se destacan narrando historias. Nos dimos cuenta de que esta habilidad significaba un saber hacer muy potente y distintivo.

La invitación partió destacando exactamente eso que sabían hacer muy bien: narrar. Por tal motivo, con el relato de Rab Soloveitchik: “¿Qué hace un maestro judío? Cuenta un cuento...”, dábamos comienzo en 2016 al proyecto de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas en el Área Judaica.

La elección de este relato para acompañarnos en los inicios de este recorrido no fue azarosa: desde el título, todo el cuento describe la tarea de un educador judío: los relatos que funcionan como eje centralizador y articulador de su tarea cotidiana, las historias que se narran de generación en generación, en cualquier parte del mundo, las historias de las alegrías, las desgracias, las persecuciones, los momentos de gloria y el hacer docente articulado a través de una invitación a escuchar un cuento. Todo aquello que todo/a educador/a judío/a lleva siempre consigo y que alude a la pertenencia a un colectivo, a un pueblo, a un pasado compartido: los cuatro mil años de historia del pueblo judío.

Desde 2016 hasta finales de 2021, un grupo formado por trece coordinadoras acompañó la escritura de más de 240 relatos de experiencias pedagógicas en el Área Judaica. Estos cuentan mucho acerca de la tarea en esa Área y sobre los haceres de los/as educadores/as en su trabajo cotidiano. Dejan ver todo lo que sabe, lo que se pregunta, sus reflexiones, sus autocríticas, sus deseos de mejorar, sus diversas facetas. Su crecimiento.



Rescatar estas historias permite que los/as educadores/as se posicionen en otro lugar, los/as enaltece en su tarea. Esto incluye a quienes escribieron relatos y también a las coordinadoras que pudieron encontrar un espacio de crecimiento y reconocimiento profesional. Este reconocimiento se hace extensivo a todos los/as educadores/as, porque la valorización de uno/a, como docente, es reconocimiento del colectivo que conforman.

Finalmente, hay enriquecimiento en aquellos/as lectores/as que encontraron en los relatos fuentes de inspiración y nuevas narraciones para compartir.

Dejar registro de estas experiencias, brindarles visibilidad a través de diversas publicaciones y documentarlas de una forma que otorga continuidad, es un gran valor para quienes trabajamos cotidianamente en la educación judía. El nombre, *tiud* (documentación), brinda esa seriedad y presencia.

En sus valoraciones acerca de la experiencia de escritura atravesada, es posible ver cómo viven subjetivamente su tarea docente, centrada, como educadores/as del Área Judaica, en el mandato milenario sobre la transmisión.

*Tiud* brinda a los/as educadores/as la posibilidad de atravesar un proceso creativo, reflexivo y significativo. Los/as ayuda a reforzar su elección profesional, haciendo consciente la tarea milenaria en la que están inscriptos/as.

Educadores/as de diversas corrientes y con distinto grado de observancia, que se desempeñan en escuelas con diversas líneas ideológicas, son los/as protagonistas de los relatos. Lo son sin distinción alguna, haciendo cada uno/a, desde su experiencia, un gran aporte para dar a conocer sus saberes, sus acciones por la continuidad y su valorable tarea de transmisión del mandato.

La melodía sigue sonando...

## Referencias bibliográficas

- Amijai, Y. (1989). Los judíos. En "También el puño fue una vez una mano abierta y dedos". Tel Aviv, Schocken.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Avni, H. (2005). *Argentina y las migraciones judías. De la inquisición al Holocausto y después*. Buenos Aires, Mila.
- Frenkel, Y. (1991). *Los caminos de la Agadá y el Midrash* (en hebreo), Yad Latalmud, Guivataim, cap. 9.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Herszkovich, E. (2006). *Historia de la comunidad judía argentina, su aporte y participación en el país*. Buenos Aires, Centro de Estudios Sociales de la DAIA, Colección Cuadernos del CES.
- Korob, K. (2020). El mandato sobre la transmisión en los educadores del Área Judaica. Tesis de Maestría. Buenos Aires, FLACSO. Sede Académica.
- Mirelman, V. (1988). *En búsqueda de una identidad. Los inmigrantes judíos en Buenos Aires 1890-1930*. Buenos Aires, Milá.
- Najmanovich, R. (2014). <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/sumario-no1/articulos-de-los-estudiantes/la-educacion-el-talmud/>
- Oz, A. y Oz Salzberger, F. (2012). *Los judíos y las palabras*. Madrid, Siruela.
- Yerushalmi, Y. (1989). *Reflexiones sobre el olvido: Usos del olvido*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Yerushalmi, Y. (2002). *Zajor: La historia judía y la memoria judía*. Buenos Aires, Anthropos.
- Zadoff, E. (1994). *Historia de la educación judía en Buenos Aires (1935-1957)*. Buenos Aires, Milá/AMIA.

## CAPÍTULO 4

### **Pintar una experiencia, colorear un relato colectivo. Reconstrucción narrativa del Proyecto *Tiud***

*Gladys Zarenchansky*

En su sentido y uso más amplio, la palabra reconstruir se refiere a la acción de volver a construir. Y entonces, al imaginar la reconstrucción narrativa del proyecto *Tiud*, la acción misma de volver a construir, en forma narrativa, involucra ciertas asunciones respecto de lo que este capítulo ofrecerá a toda persona que se acerque a él. Nos interesa plantear aquellas cuestiones que, al momento de escribir esta reconstrucción, están presentes, aunque no se escriban literalmente.

Una de ellas tiene que ver con lo que habita en las palabras, más bien con la belleza y la poesía que habitan en las palabras. Por ello, algunas palabras como recordar, interpretar, subjetividad, conversación, memoria, cobran vida con la mirada puesta en lo que estas tienen para decirnos y abren nuevas formas de reconstruir el proyecto, al momento de transitar por él.

Otra tiene que ver con la necesidad de narrar apoyándonos en lo cronológico sin que por ello lo acontecido se presente en forma lineal, dado que de este modo vamos encontrando esos núcleos de sentido que han dado forma y

contenido a este proyecto. La temporalidad vivida organiza y a la vez es inacabada porque el proyecto continúa siendo.

El proyecto tiene momento de inicio o nacimiento; comenzó en octubre de 2016 como una iniciativa del departamento de *Vaad Hajinuj* (Consejo Central de Educación Judía de la República Argentina) de AMIA en conversación con integrantes del equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigido por Daniel Suárez con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). La investigación de referencia se titula “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes”. Esta fecha de 2016 de algún modo materializa un inicio y también da cuenta de que, para que exista como tal, es necesario referenciar la existencia de conversaciones previas a esa fecha, que se sucedieron para garantizar las condiciones político-institucionales para que el proyecto sucediera. Entonces da inicio de múltiples formas, en un evento, en una conversación, en un deseo, en un día y hora en particular. Todas ellas son acciones que dan cuenta de los modos en que dos instituciones conversan, entran en diálogo y van reconfigurando, casi de forma permanente, las condiciones político-institucionales para que todo lo que vino después, efectivamente sucediera, se desarrollara y se sostuviera en el tiempo.

Por él se formaron veinte coordinadoras, se conformaron múltiples colectivos de docentes narradores/as, se escribieron 241 relatos de experiencias pedagógicas, se realizaron cinco ateneos de lectura e interpretación de relatos y se publicaron tres libros. El proyecto *Tiud* continúa desplegando múltiples estrategias de trabajo con el aval y la organización de la AMIA, por tanto, lo que este capítulo cuenta y

comparte es lo realizado hasta 2021 de manera colaborativa entre ambas instituciones.

Cuando nos acercamos, nos empapamos e involucramos con las experiencias de otros por medio de historias que narran lo significativo y vital de cada una de ellas, y se redescubren sentidos en el mismo acto de leer e interpretar aquello que dichas historias tienen para contarnos. Y es en ese momento de lectura cuando se crean y se completan sentidos, tantos como lecturas se realicen. De algún modo entonces, de lo que se trata es de que esas historias que cuentan acerca de experiencias singulares, únicas e irrepetibles como tales nos permiten continuar planteándonos aquellos interrogantes pedagógicos que abren y expanden sentidos y posibilidades de la educación (Contreras, Quiles y Paredes, 2019).

Por tanto, reconstruir narrativamente el proyecto *Tiud* es entonces acercarnos a la idea de que parte de lo que somos no son solo los sucesos vividos, sino lo que hemos leído y las historias que nos fuimos creando a partir de esas lecturas y los modos en que somos afectados/as por estas. Cuando leemos historias y/o las contamos se abre un mundo de nuevas posibilidades de recrear la propia vida en contexto, y es ese instante casi sutil cuando la pedagogía de la formación muestra con toda su potencia la formación como un territorio, un texto inacabado, siempre en movimiento, como proceso de transformación de las personas a lo largo del tiempo y de la vida.

Con la escritura de estas líneas estamos desarrollando un trabajo recursivo de investigación e intervención que nos permite problematizar qué podemos aportar, discutir, tensionar desde esta experiencia colectiva y desde este dispositivo de trabajo entre pares, coparticipativo, acerca de la producción de saber pedagógico, la formación docente y la educación judaica en el marco de su tradición.

La reconstrucción de la experiencia se apoya en el análisis, la lectura y la interpretación de una variedad de documentos como registros de campo, relatos de experiencias pedagógicas, escritos narrativos, relatos de formación; todos ellos elaborados por las participantes y leídos e interpretados como textos narrativos que dan cuenta de un saber pedagógico.

También, se han incorporado aportes de las instancias de reflexión metodológica que tuvieron lugar en las múltiples conversaciones mantenidas entre todos/as quienes participamos en el proyecto. Es posible contar la historia del proyecto porque existe un grupo de materiales textuales (algunos de ellos de carácter oficial y otros de carácter personal) que permiten entrecruzar, relacionar, entramar las historias particulares con otras objetivaciones y registros, enriqueciéndolas, tensionándolas, tornándolas más densas. Algunos de esos materiales textuales fueron producidos con fines de diseño y evaluación de las líneas de acción del proyecto (las planificaciones de las distintas instancias —seminarios, talleres, laboratorios, ateneos, etc.—, sus agendas de trabajo, las memorias de los encuentros). Otros materiales, en cambio, fueron producidos en el marco del despliegue del dispositivo de trabajo como consecuencia de su propia dinámica de indagación y documentación.<sup>1</sup> Todos ellos fueron susceptibles de ser escritos dado que el mismo proceso de documentar cobra la forma de investigación y por tanto se produce todo el material textual que el propio proyecto porta, no hay nada por fuera de él.

---

1 Algunos de los materiales textuales son: relatos de coordinadoras de documentación narrativa y de docentes narradores/as; bitácoras elaboradas por las coordinadoras participantes; comentarios e intercambios sobre los relatos; conversaciones en los diferentes encuentros; registros de reuniones del equipo de investigación y coordinación, entre otros. Así la escritura y la lectura, en el marco del dispositivo, pasan a conformarse como un modo de aprendizaje y de investigación con la mirada puesta en lo estético y lo poético.

## ¿Cómo llegué hasta aquí?

En una de las primeras reuniones de trabajo se decidió trabajar con el siguiente texto:

¿Qué hace un maestro judío? Narra un relato. Del Rabino Iosef Dov Soloveitchik (z"l)

¿Y cuál es el carácter de este relato que fue contado y vuelto a contar centenares de veces a lo largo de las generaciones?

Nosotros narramos a nuestros chicos el relato de las leyes que modelan los fundamentos de la moral judía: les contamos el relato de la rectitud y la sinceridad, del amor y de la identificación. También intentamos contarle al niño el relato de las leyes cuyo significado no siempre entendemos completamente.

Nosotros le contamos el relato de un pueblo que encontró a Dios en el desierto y firmó con él un pacto. Nosotros le contamos la narración del pasado y le enseñamos a no olvidar sucesos del pasado. Por medio del relato vivimos de vuelta sucesos que acaecieron hace miles de años. Nuestras narraciones hablan no solo del pasado, sino del futuro.

En síntesis, les transmitimos los conceptos atrapantes. Son narraciones que han mantenido vívidas a incontables generaciones.

Pasado, presente y futuro se unen en una vivencia espléndida.

Nuestras narraciones hablan de un pasado brillante que aún está con nosotros mientras otros pueblos fueron devorados por la historia; de un futuro que ya está aquí y un presente creativo y lleno de posibilidades y desafíos.

Este relato compartido se fue configurando como eje estructurante de la propuesta en la medida en que colaboró para desentrañar el relato como forma textual que da lugar a la formación, para una comunidad que se organiza en torno de este. Una de las primeras preguntas que fueron apareciendo en los encuentros fue “¿Cómo se forma en el judaísmo?”. Se comenzaron a encontrar algunas hipótesis interpretativas en el texto compartido para adentrarnos en la escritura y reflexión en torno de los relatos de experiencias pedagógicas que las coordinadoras comenzaban a bosquejar en sus primeras versiones de relatos de experiencia pedagógica.

Transitar un proceso de documentación narrativa implica disponer en la comunidad de atención mutua, la que se construye entre quienes participan del mismo con los propios relatos, en tanto comparten algunos de los sentidos pedagógicos de las prácticas educativas que las docentes narradoras protagonizan en la escuela.<sup>2</sup> Tanto en la enseñanza como en los contenidos propios del Área Judaica, el relato, fundamentalmente oral, aparece como la forma más tradicional de transmisión de los saberes de la propia comunidad. Entonces, el primer desafío que supuso la implementación del dispositivo fue el de pensar no solo en

---

2 El trabajo en el Área Judaica incluye todas las materias o espacios de trabajo dictadas en castellano, hebreo o inglés, que tengan entre sus temas de enseñanza, al menos alguno de los siguientes contenidos: el idioma hebreo, historia del Pueblo Judío, enseñanza de relatos bíblicos, de la Biblia o de otros libros sagrados para el judaísmo, enseñanza de festividades y fechas conmemorativas, del ciclo de vida judío, de la construcción del Estado y de la actualidad de Israel y de la historia y de la actualidad de los/as judíos/as en la Argentina y en diferentes países de su dispersión.



el relato como forma de transmisión, sino ahora además, como modo y forma de reconstruir, repensar y reflexionar sobre la propia praxis educativa en formato de experiencia pedagógica. Esto implicó como primera instancia conformar un colectivo de docentes narradoras que se abrieran a la experiencia de “soltar el relato” utilizado de manera habitual en sus prácticas pedagógicas para construir relatos que contaran qué sucedía y les sucedía a ellas en su trabajo cotidiano, en las formas de habitar las aulas. De alguna manera, esto involucraba revisitar la narración como método por excelencia de transmisión de lo judaico para narrar experiencias de sí en la enseñanza de los contenidos judaicos. Ya no solo se trataba, a modo de ejemplo, de relatar cómo se enseña la creación del mundo a los/as alumnos/as, sino que los/as docentes pudieran además contar cuáles eran sus afanes, sus inquietudes y sus reflexiones en torno de su tarea de enseñanza, de transmisión.

Por otro lado, sumado a este primer desafío, la cuestión de la organización del dispositivo fue central. El proyecto se conformó así con la intención de llevar adelante un proceso de investigación-formación-acción docente mediante las estrategias metodológicas de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Esto ha permitido, por un lado, poner a rodar la formación de un grupo de docentes mediante estrategias de investigación narrativa y autobiográfica sobre las prácticas profesionales, así como también la reconstrucción y activación de la memoria pedagógica a través de la elaboración, publicación y circulación de relatos de experiencia pedagógica de docentes del Área Judaica de escuelas judías de la Argentina. El proceso encarado ha permitido también la toma de conciencia respecto de las posibilidades, alcances y límites de las actuales prácticas pedagógicas y la evaluación cualitativa y participativa de los procesos educativos. De algún modo, el proyecto en sí

ha supuesto la elaboración de una *obra pedagógica*, es decir una creación discursiva y reflexiva, única e irrepetible, realizada a partir de las prácticas documentadas que recupera y coloca en el centro de la formación el saber creado por los/as maestros/as. Así, es reconocible y asible el potencial formativo que este proceso posee en tanto experiencia de la praxis con una poética singular que habla sobre sí.

Han sido tres las instancias de formación que —organizadas de manera complementaria y articuladas— fueron tomando distintas formas, duraciones e intenciones. Una instancia, presente en todos los años en que el proyecto estuvo vigente (desde 2016 a 2021), ha sido el *Taller de formación de coordinadoras de documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Su propósito principal fue formar a un grupo de docentes para que, con el acompañamiento y seguimiento del equipo de investigadores/as-formadores/as de la universidad, y el apoyo de la institución convocante (AMIA) pudieran diseñar, poner en marcha y desplegar procesos de documentación narrativa, institucionalmente localizados en distintas escuelas de la Red Escolar Judía.

El Taller se constituyó así en un espacio de trabajo formativo para este grupo de docentes que se convertirían en coordinadoras y que llevarían adelante la desafiante tarea de promover la indagación narrativa y autobiográfica de las prácticas docentes y experiencias de formación de otros/as colegas docentes, a través de la escritura de relatos sobre sus prácticas de enseñanza en el Área Judaica. Para ello, se dispuso una serie de ejercicios con las participantes, recuperando diversas estrategias de indagación del mundo de la formación y sus prácticas que, como se ha visto en los capítulos anteriores, están informadas en los principios y criterios teóricos y metodológicos de la investigación narrativa, autobiográfica y etnográfica de la educación y la investigación-acción docente participativa.

Otra de las instancias adoptó la forma de Seminario dirigido a la formación y creación de un espacio de conversación interesada acerca de lo metodológico en el proceso de documentación narrativa desarrollado por cada docente-coordinador/a.

Finalmente, en el Laboratorio se buscó brindar herramientas teóricas, metodológicas y operativas para la edición, tematización, problematización y publicación de los relatos de experiencias pedagógicas elaborados durante el proceso de documentación narrativa. Asimismo, este ha sido el espacio de experimentación, es decir ese espacio en el cual ensayar, experimentar tanto con lo que iba aconteciendo en el proyecto como con los modos de escribir y poner a rodar las conversaciones interesadas para la construcción de las diferentes posiciones por las cuales las coordinadoras fueron transitando a lo largo del proyecto.

Cabe una aclaración: al mismo tiempo que las coordinadoras recorrían sus propias instancias de formación en tales espacios, también conformaban, impulsaban y acompañaban diferentes colectivos de docentes narradores/as en el marco de las instituciones educativas judías (ya fuera en las mismas escuelas en las que trabajaban como docentes o bien en espacios conformados específicamente para este proyecto). Fue en estos colectivos en donde los/as docentes narraron y documentaron sus experiencias pedagógicas.

## ***Tiud* o de cómo una propuesta va tomando forma e identidad**

Documentar en el marco del proyecto ha connotado en los modos de organizar y nombrar lo vivido dado que el dispositivo ofrecido para el trabajo lleva imbricada la palabra documentación. La trama con el idioma hace que *Tiud*

(documentar en el idioma hebreo) dé identidad y personalidad a la propuesta. Hacia 2017, el proyecto tenía nombre propio: *Tiud*.

Asimismo, aventurar y consolidar un nombre propio al proyecto posibilitó que quienes lo habían pensado y armado, junto a quienes han sido convocados para formar parte de él, percibieran que la propuesta invitaba a involucrarse en una experiencia que tenía sostén, soporte, acompañamiento y mucho por descubrir en torno de lo que, en clave de enseñanza, se venía realizando. Tener un nombre propio abrió la posibilidad a consolidar experiencias y actividades también en el marco de la tradición pedagógica judaica.

De este modo, en los primeros encuentros de taller, la cuestión sobre qué escribir fue central y con ella se fueron planteando situaciones nodales para que los relatos de experiencia pedagógica cobraran vida. Nociones en torno de la escritura, la lectura y los comentarios entre pares han sido fuertemente trabajadas a lo largo del primer año de vida del proyecto. ¿Qué es un relato de experiencia pedagógica del Área Judaica? Pregunta central que fue necesario desarmar, resignificar, volver a armar para que las propias participantes pudieran, no solo escribir relatos de experiencia pedagógica, sino también imaginar la propia coordinación de futuros colectivos de docentes narradores/as.

Cuestiones como la oralidad en los modos de enseñar, el valor de la memoria, la singularidad de los contenidos enseñados en las escuelas, la mismidad y la otredad, la transmisión de valores han sido temas transversales y vueltos a poner en tensión a la hora de reflexionar sobre lo propio, lo singular y lo colectivo a la vez.

El dispositivo abrió la posibilidad de conversar en torno de la experiencia de la praxis, los procesos de transformación del saber de la experiencia en saber pedagógico, la significación pedagógica del relato a través de sus reescrituras —mediadas

por reflexiones—, la posición del/de la autor/a en el proceso de documentación y el compromiso que dicha posición genera, los modos de leer, comentar y editar los relatos a fin de favorecer la emergencia de los sentidos pedagógicos.

Es en este tiempo en el que se decidió introducir en el Taller el trabajo en dos planos en paralelo; uno ligado a la propia escritura y otro en relación con la organización de la coordinación de los colectivos de docentes narradores/as.

La propia escritura no tenía que ver solamente con la selección y escritura de una experiencia pedagógica sino también con la escritura de otros textos como invitaciones a los talleres de documentación narrativa de los/as maestros/as de las escuelas, con las primeras agendas de los talleres a implementar, con lo que les iba pasando con la posición de coordinación. La trama vivida se continuaba documentando en el Laboratorio con la escritura de prólogos a los propios relatos de experiencia pedagógica escritos a lo largo del primer año de trabajo, en el Taller en la reescritura de los relatos de experiencia de coordinación y la lectura de relatos surgidos de los propios colectivos de docentes narradores ya conformados y rodando.

## **Ateneo: darse a conocer de otras formas**

La cuestión de la publicación ha sido otra de las instancias en donde fue necesario transitar lo que el dispositivo ofrece en torno del momento en que se dan a conocer los relatos al mundo pedagógico.

En una primera instancia, cada quien imprimía un sentido diferente al momento de la publicación en el marco del dispositivo. Fue necesario trabajar en la edición y la publicación de los relatos, con especial énfasis en que tornar público un relato puede acontecer de variadas formas y

no solo se puede producir a través de un texto impreso. Se plantearon las diferencias entre “publicar” los relatos en un libro o en una revista y “tornar público y hacer circular” un relato de experiencia pedagógica en el mundo escolar. Se fue construyendo la idea de que la publicación de los relatos se consolida con la conversación, reflexión e interpretación en torno a ellos.

De esta manera el Laboratorio, allá por 2017, fue el espacio propicio en el cual trabajar la edición pedagógica<sup>3</sup> de los relatos de experiencia pedagógica escritos por ellas. Puesto que iban a coordinar procesos de escritura de relatos pedagógicos de sus colegas, era preciso que ellas pasaran por el proceso de analizar los modos y los momentos en que un relato está listo para ser publicado.

El momento de edición pedagógica de los relatos significó para el colectivo de coordinadoras desarrollar una nueva posición dentro del dispositivo, el de editoras pedagógicas. Posición que despliega todas las estrategias posibles que permitan alcanzar relatos bellos, intrigantes y subjetivos que estimulen y movilicen la interpretación, el pensamiento y el debate entre docentes acerca de aquello que hacen. Para ello, se han tenido que situar también en otras

---

3 La edición pedagógica tiene como horizonte trabajar colectivamente los relatos de los/as docentes participantes para transmitir los mundos pedagógicos más que resguardar en sí misma la calidad de la escritura de los relatos. Así, la calidad tiene que ver con qué de aquello que es indagado y se cuenta produce conocimiento informado en la experiencia docente y cuáles son los sentidos, en tanto indicios de formación, que el/la autor/a encuentra en lo vivido durante la escritura. Al mismo tiempo, la edición pedagógica es en sí misma una práctica de formación que requiere una sensibilidad especial superadora del dominio de las reglas gramaticales y los protocolos, una especie de saber de oficio que desarrolla una intuición que solo se aprende y ejercita en el colectivo de docentes escritores, intérpretes y comentaristas/as editores/as de relatos. Y para ello, no necesitan en principio más que saber y tener a disposición lo que vienen siendo, lo que saben, lo que sienten y lo que tienen certezas de desconocer. Lo que se viene siendo —docentes— y lo que se tiene acumulado —saberes de experiencia pedagógica— son las condiciones de posibilidad que permiten y sostienen este tipo de edición (Suárez, Dávila, Argani, Caressa, 2021).

posiciones, las de lectoras, interpretadoras e indagadoras; han intuido potencialidades de las experiencias narradas que aún no estaban del todo escritas para que emergieran, promoviendo entonces la razón de ser de los relatos: contar historias pedagógicas significativas del Área Judaica.

Los ateneos de lectura e interpretación pedagógica de los relatos de docentes narradores/as han sido las instancias que efectivamente han dado lugar a su primera vía y modo de publicación. En términos del dispositivo, este es el momento en el cual se publican los relatos y se conversa en torno de ellos, posibilitando el encuentro entre autores/as, lectores/as y relatos. Particularmente en este proyecto, el ateneo ha sido la instancia en la que se ha hecho posible una forma diferente de transmisión del saber pedagógico del Área Judaica; donde se ha tornado pública la memoria pedagógica de las variadas formas de enseñanza de los contenidos judaicos que dan cuenta de una tradición y una identidad singular del ser de la comunidad judía.

Con el transcurrir del proyecto, *Tiud* ha ido generando otros modos de publicación, cuidando el sentido de esta; los relatos elaborados año a año han sido sistematizados en formato PDF y puesto a disposición en la página institucional de la AMIA. Se publicaron tres libros, se ilustró un relato en la apertura de uno de los Ateneos y finalmente se ofrecieron los relatos a la comunidad pedagógica a través de un *podcast*<sup>4</sup> en el que en cada capítulo se materializa la narración de un relato.

---

4 Información sobre el proyecto en la página institucional:  
<https://alim.amia.org.ar/categoria-recurso/tiud/> <https://vaadhajinuj.amia.org.ar/programas-y-actividades/tiud/>  
TIUD Podcast: <https://open.spotify.com/show/4ZmQ1X0lnlxClemE2i4cBl?si=GA6adHVbQleZvF9Ovtjv0g&nd=1>  
TIUD. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica, volúmenes I (2018), II (2019) y III (2020).

## Nuevas formas de escritura; haciendo apoyo en la experiencia vivida

Apoyarnos en la experiencia vivida supuso continuar trabajando y profundizando metodológicamente en torno del dispositivo y entonces, el segundo y el tercero han sido años en los que se trabajó aquello que se venía realizando en el marco de *Tiud*, así como también se introdujeron nuevos desafíos.

Uno de ellos tuvo que ver con escribir un nuevo “¿cómo llegué hasta aquí?”, relatos que han ofrecido cuestiones ligadas a lo que se iba aprendiendo, a lo que hasta ese momento no se había pensado en torno de lo realizado, a nuevas cuestiones que se hubieran podido preguntar respecto de la enseñanza y la pedagogía y entonces se materializa la significación del ejercicio de la escritura como un modo de apertura a conocer más de sí, a indagar narrativamente sobre sí.

Otro ha tenido que ver con las formas de escritura y de indagación narrativa. Por ello la bitácora y el cuaderno de campo<sup>5</sup> han sido dos de los formatos de escritura narrativa explorados y trabajados en el marco del dispositivo.

---

5 Bitácora en el marco del proyecto: se propuso al colectivo de coordinadoras la escritura de una bitácora. De manera rotativa, las coordinadoras realizaban el registro de lo acontecido en los diferentes encuentros de taller, registro que se compartía y se leía de manera general en el encuentro siguiente como disparador para la conversación y reflexión en torno de lo que se hacía. Hacia el final del proceso se disponía de un material muy rico en términos metodológicos que ofreció nuevas reflexiones respecto del dispositivo para este colectivo en particular. La bitácora tuvo la característica de conformarse en un documento más de corte descriptivo y narrativo, con características similares al de una crónica; responde también a un orden cronológico, ya que las distintas escrituras han sido fechadas.

Cuaderno de campo en el marco del proyecto: cada coordinadora elaboró su cuaderno de campo en el cual volcar las propias reflexiones, ideas, notas, el proceso de coordinación de su colectivo, constituyéndose en uno de los insumos relevantes para el armado del relato de coordinación. En el taller se ofrecían espacios para quien quisiera leer o compartir algo de lo escrito en este cuaderno que permitiera conversar en torno de la experiencia de coordinación de los colectivos de docentes narradores.



La singularidad que estos ofrecían tenía que ver con que el primero abría el juego a la escritura colectiva y el segundo a la escritura personal que cada coordinadora pudiera hacer del proceso vivido. Se iba conformando un conjunto de materiales textuales que hablan por sí mismos respecto de lo que metodológicamente se iba investigando, conociendo y creando a la vez.

Asimismo, la lectura cobró un espacio relevante en este momento del proyecto. Se ofrecieron textos académicos para ser leídos en el marco del Seminario y relatos de experiencias de otros proyectos en el Taller junto con la pregunta ¿qué aprendí con la lectura de los textos? como horizonte de trabajo. No se trataba solo de acercarse a un nuevo material de lectura sino del involucramiento con este de manera tal que las reflexiones, preguntas, ideas y cuestionamientos abonaran a la comprensión de lo que se venía realizando, así como también a la escritura de estas cuestiones en el cuaderno de campo; material posibilitador que daría lugar luego a los relatos de formación escritos por las coordinadoras.

De este modo, lectura y escritura se conforman en una trama que va dando densidad a la actividad documental propuesta en el dispositivo. La conversación informada se consolida y conforma una forma de mirar lo educativo.

Las coordinadoras comenzaban a preguntarse sobre los modos de escribir en las escuelas, por ello y dado que se encontraban armando nuevos colectivos de docentes narradores/as para este nuevo año, se propuso el guion conjetural<sup>6</sup> como forma de escritura para el armado y planificación de los talleres. Se trataba, en forma permanente, de despojarse de los modos conocidos de escritura, de lo habitual en

---

6 Guion conjetural: es un relato proyectivo de lo que podrá acontecer. Con la elaboración de los guiones conjeturales se trataba de que las coordinadoras pudieran imaginar el proceso de coordinación y conjeturar su funcionamiento. Se ponen en juego imaginación, proyección y conjetura.

las escuelas para dar lugar a formas otras que permitieran que lo narrativo saliera y la pregunta sobre la propia experiencia se pudiera instalar.

## **¿Qué hacemos con los textos?, ¿qué hacen los textos con nosotros?**

Preguntas que, de manera permanente y reiterada, han estado presentes a lo largo del trabajo. Ya no solo a partir de imaginar las posibles acciones que se pueden realizar con los textos sino lo qué nos sucede con los textos cuando los leemos, qué nuevas cuestiones descubrimos con y, en base a ellas, qué pistas o indicios reconocemos que nos devuelven en espejo sobre la formación, y qué reflexiones nos provocan sobre el quehacer docente.

Es entonces cuando la clínica de edición cobra vida en el marco del proyecto. Los relatos de los/as docentes y narradores/as escritos el año anterior junto a relatos ya públicos pasaron a ser material de formación para el colectivo de coordinadoras.

La edición pedagógica tiene como horizonte trabajar colectivamente los relatos de los/as docentes con el fin de hacer visibles los mundos pedagógicos que se viven más que resguardar en sí misma la calidad de su escritura. Esta cuestión fue clave a la hora de plantear el trabajo a realizar. Se trataba de ejercitar la identificación de pistas, indicios y huellas de formación con que —de aquello que es indagado y se cuenta— produce conocimiento informado en la experiencia docente. Al mismo tiempo, la edición pedagógica es en sí misma una práctica de formación que requiere una sensibilidad especial superadora del dominio de las reglas gramaticales y los protocolos, una especie de saber de oficio que desarrolla una intuición que solo se aprende y ejercita

en el colectivo de docentes escritores/as, intérpretes y comentaristas/as editores/as de relatos. De algún modo transitar todas las posiciones que el dispositivo ofrece va conformando, formando y construyendo un saber de oficio.

El colectivo de coordinadoras ensayaba todas estas cuestiones a medida que coordinaba los colectivos en sus escuelas, trabajándolas en el Taller. Y entonces se propusieron dos nuevos ejercicios, la escritura de un relato de experiencia de formación (se estaba terminando el año) y la conformación de un comité editorial para tramitar la publicación de los nuevos relatos escritos durante el año.

Conformar un “comité editorial” tuvo que ver con proponer y construir criterios de selección y de publicación de los textos y con llevar adelante un proceso de análisis e interpretación de las producciones escritas, ¿qué hacemos con los textos?, ¿qué hacen los textos con nosotros?

Asimismo, en tanto que el dispositivo de la documentación narrativa propone sucesivas instancias, como tal deviene en el momento en que se construye el saber de la edición pedagógica.

## **¿Cómo formo, cómo me formo? Cuando una estrategia fortalece el desarrollo profesional docente**

Con el inicio de 2020, el proyecto comenzó a ofrecer señales y pistas de la necesidad de dar un paso más, de impulsar otra instancia de desarrollo profesional docente para las coordinadoras, pero en esta oportunidad, con el foco de interés colocado en colaborar con ellas para que construyeran una mirada sobre el propio proceso de formación.

Los vínculos institucionales entre la AMIA y la UBA se fueron fortaleciendo y se retroalimentaron en torno de lo que era posible imaginar, realizar y poner a rodar. Fue

cuando se sucedieron nuevas conversaciones para dar lugar a la firma de un convenio marco que ofreciera una capacitación universitaria orientada a sustentar el desarrollo profesional docente centrado en la investigación-acción de la práctica. No se trataba solamente de una formalización y generación de una certificación sino de una nueva forma de documentar aquello que se venía realizando de manera co-participada.

Así, se continuaba desarrollando un itinerario de formación centrado en el despliegue de procesos de investigación-acción pero, en esta oportunidad, focalizando la reflexión sobre la nueva posición que construyeron desde el inicio del proyecto, la de coordinadoras de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Se trataba ahora de que las coordinadoras indagaran en los saberes construidos en esa etapa y recrearan sus conocimientos acerca de los principios teóricos y criterios metodológicos de la documentación narrativa como estrategia de desarrollo profesional docente. La estrategia misma pasó a constituirse en un modo de mirar, indagar, conocer y recrear el mundo educativo.

Constituido nuevamente el grupo de coordinadoras,<sup>7</sup> la propuesta vino a reconfigurar aquello que se venía realizando, la identificación, reconstrucción, documentación y tematización pedagógicas, pero ahora en cuanto a las propias prácticas de coordinación de colectivos de documentación narrativa conformados por sus colegas docentes del Área Judaica.

Asimismo, formalizó el espacio de formación con la recuperación de los modos ya conocidos propuestos al inicio

---

7 Se sumaron nuevas coordinadoras mientras que otras dejaron de integrar este colectivo. El proceso de reconfiguración grupal transcurrió acompasado con las mismas estrategias formativas que el propio dispositivo ofrecía.

del proyecto, una organización metodológica basada en tres formas o momentos de trabajo articulados: el Seminario, el Taller y el Laboratorio.<sup>8</sup>

El inicio del Taller coincidió con un momento singular, inédito; el momento en que se declaró la pandemia a nivel mundial. Hecho que vino a dislocar toda forma de relacionamiento entre las personas. No se encontraban fácilmente palabras para mencionar, hablar y tramitar lo que se estaba viviendo. Se produjo una interrupción abrupta de la vida vivida. Un corrimiento inimaginable de lo cotidiano, de lo natural en la forma de vida que, a su vez, parecía colaborar en la posibilidad de narrar y hacer visibles y disponibles otras formas de transitar espacios y tiempos múltiples, híbridos, yuxtapuestos, que recrean la experiencia espacial y temporal de vivir en el mundo, que experimentan la hospitalidad, la horizontalidad, la escucha, la diferencia y la conversación en el encuentro con los/as otros/as (Suárez y Dávila, 2022).

El Taller no fue ajeno a esta situación. Su diseño y despliegue cobró características y singularidades que el mismo dispositivo tuvo la necesidad de incorporar, cuidando que efectivamente sucediera lo que se buscaba: la generación y desarrollo de un ámbito horizontal y colaborativo de intercambio y discusión, recuperando como texto/contenido el relato de la experiencia de formación de las coordinadoras e interesándose en centrar la discusión y la problematización acerca del conjunto de decisiones, propósitos, intenciones, perspectivas y sentidos personales que dan cuenta de las particularidades de las prácticas de coordinación situadas.

---

8 Esta nueva etapa favoreció la generación de un convenio entre ambas instituciones a fin de otorgar el Diploma Universitario en Desarrollo Profesional Docente centrado en la Investigación-Acción de la Práctica por parte de la Secretaría de Extensión Universitaria y Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Así, uno de los primeros ejercicios disparadores tuvo que ver con narrar las vivencias en el tiempo de hacer docencia en un contexto de pandemia y aislamiento social. Sin duda, traer esta problemática al espacio de taller ha favorecido no solo poner a rodar prácticas de indagación biográfica y autobiográfica, sino también tramitar de manera colectiva lo que se estaba viviendo; para lo que por momentos no se hallaban las palabras para nombrarlo.

Una vez más, la escritura narrativa como aliada ha sido la estrategia para documentar algunos aspectos de la experiencia docente en el escenario actual, fundamentalmente aquello que permanecía invisibilizado sobre el trabajo de enseñar en este momento particular, con valor pedagógico. Documentar acerca de los saberes, experiencias y decisiones que se estaban poniendo en juego. Esto abrió la posibilidad a la escritura de relatos para que hablaran sobre la propia experiencia de formación de la mano del dispositivo.

También el Taller mismo se desarrolló de modo virtual, cuestión que desafiaba a recrear y diseñar nuevas estrategias y propuestas que convocaran a las coordinadoras a indagar y reflexionar sobre los aportes, las potencialidades y tensiones, los alcances y límites de sus prácticas en la posición de coordinación de colectivos de documentación narrativa. La invitación era a que asumieran, de esa forma, una posición que ensayaban por primera vez de la mano de este proyecto, la de investigadoras pedagógicas.

## **Nuevas posiciones, reflexiones novedosas**

La investigación pedagógica como práctica formativa trajo nuevas posibilidades al proyecto y a cada coordinadora en particular. Con la escritura de nuevos textos, a partir de consignas que contribuyeran a indagar e identificar los

posibles aportes que la documentación narrativa tuvo en la formación docente, se fue construyendo la posición.

Ya no solo se trataba de reflexionar en torno de la posición de coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as, sino también sobre la de investigadoras, y sobre la cuestión de la autoría y de la reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura y la propia formación. Esto supuso entonces volver a todo el material textual producido en el proyecto con nuevas lentes con las cuales mirarlo.

Relatos propios —de experiencias, de coordinación o metarrelatos— escritos en los procesos de formación transitados, relatos de otras docentes narradoras, bitácoras de los años anteriores, actividades en las que participaban en la escuela, publicaciones realizadas por la AMIA, escrituras en los cuadernos de campo, ateneos o encuentros y artículos académicos aparecieron en la mesa de trabajo del Taller y requirieron preguntas que andamiaran la indagación. Lo que se visualizaba allí era una profusa producción textual susceptible de ser revisitada.

¿Qué puedo encontrar en los documentos revisitados que hoy considere valioso para mi formación docente?, ¿de qué manera los materiales estarían dando cuenta de ciertos cambios en la mirada, de ciertas transformaciones en la forma de pensar la docencia, la escuela, la enseñanza, los vínculos pedagógicos, la transmisión (entre otros posibles aspectos)? Se hacía necesario tomar distancia, tornar desconocido lo conocido, construir una mirada extranjerizada y dejarse interpelar por lo nuevo por descubrir en lo que asomaba en la mesa de trabajo.

Dado que se trataba de probar, ensayar y construir nuevas posibilidades, el Laboratorio vino a ofrecer un espacio en el cual indagar narrativa y colectivamente posibles tematizaciones sobre los procesos formativos transitados a lo largo de la vida del proyecto. Se trataba ahora de percibir,

reconocer y nombrar de otro modo las decisiones, propósitos, intenciones, perspectivas y sentidos que en los relatos dan cuenta de las particularidades en que la formación cobró vida y forma de la mano del dispositivo.

Así, las interpretaciones y conceptualizaciones surgieron a partir de la lectura e interpretación de los relatos. Gracias al análisis de las ideas, los sentidos y las perspectivas que traían los textos y, conversaciones mediante, se recrearon a partir de los intercambios y las nuevas historias que surgían.

Y entonces, casi de forma imperceptible, comenzaban a rodar múltiples sentidos y significaciones sobre los mundos pedagógicos que los relatos mostraban acerca de la formación.

## **De cómo se construye una tematización de manera colectiva. ¿De qué nos hablan los relatos de la comunidad docente del Área Judaica?**

El año 2021 encontró a *Tiud* con un corpus de 241 relatos escritos por los colectivos de docentes narradores/as, que ya habían sido publicados de diferentes formas y en distintos momentos en el transcurso del proyecto. Asimismo, el grupo de coordinadoras se encontraba en un buen momento para trabajar en una posible tematización de ese corpus de relatos; se percibía curiosidad, interés y deseo de conocer más sobre lo propio, sobre lo realizado. Se trataba de poner a rodar la posición de recepción (cómo leo los relatos) y la posición de intérprete (qué me dicen los relatos, de qué me hablan). Seguir las pistas de los relatos para descubrir hacia qué territorios, experiencias, vivencias y reflexiones estos podían llevarlas.

Nuevas preguntas comenzaron a circular en los encuentros de Taller. ¿Qué sucedió al acercarnos a los relatos con un interés en particular, que no es el de colaborar en su



edición pedagógica o con su autor/a en la escritura sino el de profundizar en sus sentidos pedagógicos?, ¿qué temas pedagógicos se manifiestan ante nosotros/as al leer estos relatos?, sumergidos en los relatos, ¿cuáles son esas frases significativas que nos permiten construir y explicitar una reflexión y formular un interrogante acerca de lo particular y específico del trabajo como docentes del Área Judaica?, ¿cuáles podrían ser los aportes de la memoria de la pedagogía judaica a la memoria de la pedagogía en general?

A fin de construir posibles interpretaciones y respuestas a las preguntas que comenzaban a circular en el taller fue necesario enriquecer y renovar los modos de acercamiento; se pusieron en juego nuevas estrategias y la búsqueda estética se hizo presente en el espacio de Taller. Trabajar con recursos ligados a lo artístico permitió resignificar el valor de lo subjetivo a la hora de trabajar con los relatos. Sorpresa y nuevas comprensiones respecto de todas las posibilidades que un texto puede ofrecer. Cuando somos interpelados/as por ellas el hilo del cual tirar puede tomar múltiples formas. Y entonces es cuando el dispositivo permite (re)conocerse en aquello que se hace en el quehacer pedagógico. Otros lenguajes expresivos entraron en la escena para colaborar con la acción de nombrar que supone la tematización.

Vale aclarar que la propuesta de tematización que se presenta en el capítulo 5 de esta publicación se apoyó en un modo de trabajo colectivo, es decir que no se trató de un conjunto de consignas a resolver individualmente por parte de las coordinadoras, sino que las actividades de lectura y escritura se apoyaron y se entramaron con una serie de hipótesis interpretativas que ofreció el equipo de la FFyL-UBA, se puso a prueba y se revisó de forma coparticipada con las coordinadoras a lo largo de los encuentros y a través de conversaciones mediadas por textos, comentarios y relatos.

## Escribiendo, construimos una obra pedagógica en este tiempo de *Tiud*

*Nuestra piel es una gran página en blanco, un libro.  
El tiempo va escribiendo poco a poco su historia en  
las caras, en los brazos, en los vientres, en los sexos,  
en las piernas. Recién llegado al mundo nos imprimen  
en la tripa una gran "O", el ombligo. Después van  
apareciendo otras letras. Las líneas de las manos.  
Las pecas, como puntos y aparte. Las tachaduras  
que dejan los médicos cuando abren la carne y luego  
la cosen. Con el paso de los años, las cicatrices,  
las arrugas, las manchas, y las ramificaciones  
varicosas trazan las sílabas que relatan una vida.*

Vallejo, I., 2019: 79

*Tiud* puede ser considerada una obra pedagógica partiendo de una perspectiva que asume y considera el trabajo docente, su accionar, su producción, no solo en términos de intervenciones prácticas en las aulas, sino también como producción discursiva y reflexiva realizada a partir de ellas. Recuperar el saber producido en el marco del proyecto es otorgarle el sentido pedagógico que el mismo dispositivo promueve, el de consolidar un saber pedagógico, reconociendo el potencial formativo que este posee.

Asimismo, es posible aventurar que el hacer del proyecto con todas sus singularidades, personajes, actividades y producciones textuales es en sí mismo una obra pedagógica que, como tal, se da a conocer al mundo educativo, entre otras formas, con esta publicación. El tiempo vivido, los modos de hacer, las relaciones construidas, las reflexiones producidas son todas piezas de un trabajo artesanal en el que la imaginación puesta al servicio de la conversación en torno de las lecturas y escrituras realizadas conforma la obra como tal. Así, el sentido dado a la formación —de

la mano del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas— es una obra en sí misma ya que favorece a quienes la leen, para reflejarse, leerse y construir hipótesis interpretativas de lo que acontece en el mundo educativo.

## Referencias bibliográficas

Alliaud A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente. *Cuadernos del IICE* N° 1, Buenos Aires, FFyL, UBA.

Bombini, G. y Labeur P. (2013). *Enunciación*, vol. 18, N° 1: 19-29. Bogotá,

Contreras, J.; Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0): 58-75.

Material textual elaborado en el marco del proyecto.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México, Siglo XXI.

Suárez D. y Dávila P. (2022). *Redes de formación, investigación y pedagogía. Documentación narrativa de colectivos docentes junto a la universidad*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.

Suárez D.; Dávila P.; Argñani A. y Caressa Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del IICE* N° 6, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Vallejo I. (2021). La piel de los libros. En *El infinito en un junco*, p. 79. Buenos Aires, Debolsillo.



## CAPÍTULO 5

# De huellas, identidades y bienvenidas. La tematización de relatos de experiencias como convite a la conversación pedagógica

*Agustina Argnani*

*(...) cuando esa vida está dedicada a enseñar,  
a transmitir y a devolver al mundo y a los otros  
lo que también de otros un día ellos mismos  
obtuvieron (...) es un acto de pensamiento,  
de memoria y de agradecimiento.*

*Bárcena, 2021: 144*

### Introducción

Un vasto número de relatos de experiencias educativas en el Área Judaica ha sido elaborado y publicado en el marco del Proyecto *Tiud* a lo largo de los seis años que lleva en curso. Este corpus textual, conformado por más de doscientos documentos pedagógicos escritos y publicados por las/os docentes participantes en esta propuesta nos ofreció —entre otras posibilidades investigativas, documentales y pedagógicas— una invitación a ahondar en la reflexión, la conversación y la construcción coparticipada

de interpretaciones pedagógicas en torno de los mundos educativos que se crean y recrean en las instituciones que conforman la Red Escolar Judía de Argentina.

A partir de un trabajo colaborativo de profundización interpretativa que desplegamos junto a las coordinadoras de colectivos de narradoras que participaron del Taller “Reconstrucción narrativa del Proyecto *Tiud* 2016-2020 como modalidad de investigación-formación-acción docente” en 2021,<sup>1</sup> en este capítulo ofrecemos tematizaciones pedagógicas que versan sobre el corpus de relatos de experiencias. Estas se nutren de diversos textos que fueron producidos por las coordinadoras participantes del Taller, elaborados a partir de propuestas de escritura y de ejercicios de lectura e indagación de pequeños corpus de relatos que permitieron una aproximación sucesiva y recursiva a la estrategia metodológica que sustenta este texto y que motorizó dicho Taller: tematizar pedagógicamente los relatos.

¿Por qué esta intención para el Taller? En el marco del dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Suárez, 2009), entendemos que la construcción de tematizaciones pedagógicas a partir de los relatos de experiencias supone percibir asuntos y reconocer problemáticas que emergen de los textos. Por ello, tematizar demanda captar, (re)conocer y nombrar de otro modo las decisiones, propósitos, intenciones, perspectivas y sentidos que en los relatos dan cuenta de las particularidades de las prácticas educativas situadas, desde las voces de sus protagonistas. Lejos de pretender explicar, modelizar o ejemplificar lo que acontece o lo que debería acontecer en las prácticas pedagógicas, el trabajo de tematización pedagógica supone que las conceptualizaciones surgirán de la lectura e interpretación coparticipadas de los relatos. Para ello, se

---

1 Para ampliar información sobre el proyecto 2021, ver el capítulo 4 de este volumen.

analizan las ideas, las perspectivas, los sentidos que trae el relato y las hipótesis interpretativas construidas por cada participante, y las mismas se ponen a jugar con las de sus colegas para que sean elaboradas a partir del intercambio (Argnani y Dávila, 2021).

Desde este marco, la propuesta del Taller no versó sobre un conjunto de consignas a resolver individualmente por parte de las participantes, sino que las actividades de lectura y escritura se apoyaron y se entramaron con una serie de hipótesis interpretativas que construimos desde el equipo de la FFyL-UBA, pusimos a prueba y revisamos de forma coparticipada con las coordinadoras a lo largo de los encuentros y a través de conversaciones mediadas por textos, comentarios y relatos. De este modo, al cierre del ciclo 2021 contamos con un texto colectivo de tematización, cimiento de este capítulo. A partir de allí, y en el marco de los lineamientos metodológicos del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2009), desde nuestro equipo hemos avanzado hacia un momento de indagación complementario del anterior, de ampliación y profundización analítica e interpretativa que procuramos plasmar en este escrito.

En este punto, no es posible eludir un asunto metodológico medular para el dispositivo que nos convoca: el problema de la autoría. Si bien, como señalamos, el proceso de trabajo recorrió ciclos espiralados y colaborativos de lectura, interpretación, conversación y escritura, no asumimos la “representación” de las voces de las participantes. Tampoco se trata de traer al texto fragmentos de sus escritos para “ilustrar” nuestras ideas. Si bien, como toda lectura, es solo una de las numerosas que pueden ser realizadas en torno del corpus de relatos, en este caso asume la particularidad de sustentarse en y complementar un proceso de trabajo coparticipado y la peculiaridad de configurarse como

una lectura metodológicamente informada en el marco de los recaudos y lineamientos propuestos por el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

Se trata, además, de una interpretación de interpretaciones: tanto de aquellas ofrecidas en los relatos —pues quienes narran, en el mismo acto de escritura ya están interpretando aquello que vivieron como educadores/as— como de aquellas que las coordinadoras plasmaron en diversos ejercicios de tematización a lo largo del proceso de trabajo, en vistas de reconocer, percibir y nombrar asuntos e inquietudes pedagógicos ofrecidos en los relatos. Concebimos nuestra lectura como interesada, interpretativa y problematizadora. No hemos realizado un análisis categorial de los relatos ni de los ejercicios de tematización con la intención de “aplicar” constructos teóricos a los textos y/o experiencias, ni nos hemos guiado por el intento de explicar o justificar lo que allí se narra. Tampoco se encontrarán aquí conceptualizaciones a partir o en torno de las experiencias reconstruidas por sus protagonistas. La pregunta que ha acompañado nuestro proceso de lectura y de escritura de estas líneas se dirigió a indagar las posibles vías de encuentro y de problematización entre algunos sentidos que el corpus de relatos de experiencias ofrece sobre la educación en el Área Judaica en conversación con discursos y debates del campo de la pedagogía.

A partir de esta peculiar forma de asumir la lectura y la escritura, compusimos tres *núcleos de sentido* que apuntan a la construcción de temas y problemas pedagógicos vinculados al quehacer educativo del Área Judaica y que buscan, asimismo, condensar algunas de las inquietudes y sentidos pedagógicos que los relatos convidan sobre la enseñanza y la transmisión; las identidades y subjetividades; y, finalmente sobre la sensibilidad como condición para la construcción



del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes que se crea y recrea en el cotidiano escolar.

## Nudos y tramas

### *“Dejar una huella”: sentidos y reflexiones en torno de la enseñanza y la transmisión*

En los relatos de experiencias y en los ejercicios de tematización escritos por las coordinadoras,<sup>2</sup> aparecen referencias e ideas que nos ofrecen pinceladas sobre los sentidos que las/os narradoras/es otorgan a la formación, al proceso de convertirse en *morim* y *morot*<sup>3</sup> y a los motivos que orientaron la decisión de desempeñarse como tales: el placer de estar con niños/as, la intención de compartir los propios gustos y saberes, el deseo de convocar y convidar a otros/as un legado cultural.

Una noción a la que se alude es la “vocación”, que aparece nombrada como cierto “deseo” o “inclinación” hacia la enseñanza; como un pasaje o camino “natural” hacia la docencia. Jana y Diana, coordinadoras, señalan en la tematización que “En muchos de los docentes, la vocación por la docencia se empieza a manifestar a temprana edad y en algún momento de sus vidas pasan de ser alumnos a enseñar”. Compartimos algunas de estas ideas a través de los relatos:

- 
- 2 Nos referimos a los diferentes ejercicios de escritura y tematización elaborados por las coordinadoras participantes en el marco del Proyecto durante 2021.
  - 3 Como se indica en las páginas precedentes, las palabras *morim* y *morot* aluden a “maestros” y “maestras” en lengua hebrea, pero en el marco de la Red Escolar Judía se utilizan específicamente para nombrar a los/as docentes del Área Judaica.

Tal vez por eso, un día, casi naturalmente, pasé de ser alumna a ser *morá* [maestro] de *shirá* [música]. Yo también quería enseñar. Yo también quería sorprender y emocionar y encender la curiosidad y el asombro de los que se acercaran a mis rondas. (Osatnik, 2022: 111)

\*\*\*

Sin dudas que mi vocación estaba asomando y solo años más tarde iba a descubrirme cada día al entrar al aula, en esa hermosa mezcla de juego y placer. Porque enseñar es eso, es jugar a ser, es sentir que podemos dar de eso que somos. (Liechtenstein, 2018: 244 - digital)

A su vez, otra serie de relatos destaca la importancia de aprender de *morim* experimentados o bien dan cuenta de la relevancia de los saberes adquiridos o construidos en la formación inicial:

(...) me enteré de la existencia de un profesorado llamado Agnón, de muy alto nivel académico, que formaba maestras jardineras para trabajar en la Red escolar judía, pero que a su vez estaba altamente reconocido y habilitado para que sus egresados pudieran ejercer en cualquier jardín. A medida que iba transitando el año, me daba cuenta de que estar con niños pequeños me gustaba mucho, así que me inscribí en aquel profesorado al que tanto agradezco mi formación. (Kleinburd, 2020: 68-69 - digital)

Encontramos que en los relatos que se detienen sobre estos asuntos se hace alusión a la pasión y al amor, especialmente en relación con los contenidos a enseñar. Es decir, el

amor por la tarea y la finalidad de la enseñanza aparecen fuertemente vinculados a dar un mensaje, “dejar una huella”, continuar una “cadena” y convocar a los/as estudiantes en torno de los contenidos. En un texto elaborado por las coordinadoras Jana y Diana, ellas refieren que “la vocación, el amor y la pasión se ven vinculados especialmente con la educación en el Área Judaica, es decir, no se trata de transmitir cualquier contenido, si no, transmitir judaísmo”. Por su parte, estas ideas se vislumbran también en palabras de las narradoras:

Si habíamos dejado una huella en Emanuel para que él continuara en esta cadena milenaria, este legado, mi misión estaba cumplida. Esto me recuerda que pertenezco al pueblo judío, por qué soy educadora y me siento feliz cuando soy parte de estas historias. (Kadis, 2022 - digital)

\*\*\*

Pasión y amor. Con aquella pasión que uno cree que ese ayer trasciende los tiempos es que puede ser hoy. Y con ella los chicos sienten nuestro mensaje. Eso, sumado a un ingrediente de amor por lo que uno hace y por los chicos mismos. (Hilu, 2020: 95)

En numerosos relatos el contenido parece asumir cierto protagonismo por sobre otros aspectos de la enseñanza. Si bien en algunas narrativas se destaca la metodología de trabajo relacionada a la implementación de proyectos o bien a la centralidad de la participación del/la alumno/a, podemos considerar que en aquellos textos en que se pondera la vocación o el amor estas nociones parecen referenciar más bien al contenido. Idioma, historia, festividades, costumbres,

vivencias son mencionados como los contenidos a enseñar, pero a su vez los relatos y las coordinadoras aluden a algo más, algo que desborda y atraviesa esos contenidos: las propias experiencias, las propias emociones y valores de las docentes. Sin dudas, como señala en sus textos de tematización Ruthy R., se requieren saberes disciplinares para convocar y despertar el interés de quienes están aprendiendo. Pero, además, los relatos ofrecen pistas sobre otros saberes, experiencias y cualidades que podrían caracterizar parte del trabajo como *morim*.

Brillo, identidad, luz, *Torá* (Pentateuco), conocimiento, continuidad... Todo eso y mucho más es lo que quería transmitirles a mis estudiantes, quizás intentando emular todo lo que sentía en mi infancia (...) (Charaf, 2022: 99)

\*\*\*

¿De qué se trata ser docente? Me animo a una posible respuesta: estar atentos, presentes, disponibles, tender redes invisibles con los alumnos y disfrutar esos momentos por fuera de lo curricular. Generar espacios donde podamos sentirnos acompañados y, a la vez, interpelar nuestras propias subjetividades. (Romano, 2022: 64)

\*\*\*

Siempre tuve la convicción de que los contenidos son importantes, pero más aún lo son las vivencias que se encarnan, que se sienten en la piel. Esto aplica especialmente a lo judaico, que es un poco de historia, un poco de identidad, un poco de amor. (Lev, 2020: 77 - digital)

Así, en los relatos y las tematizaciones elaborados por las coordinadoras parece entreverse cierta preocupación por no acotar su trabajo a una concepción sistemática o metódica de la enseñanza, como mera proveedora de contenidos conceptuales (asociados a su vez a las prescripciones curriculares). De este modo, los planteos en torno de la transmisión cultural son los/as protagonistas de estos textos: el valor de recrear un legado, la necesidad de convocar e interpelar a los/as estudiantes, la responsabilidad de continuar una cadena de la cual la propia *morá*, desde su experiencia biográfica y docente, forma parte. Se trata de un asunto pedagógico que atraviesa gran parte de los relatos y que condensa sentidos, significados e inquietudes acerca de aquello a ser transmitido y las formas en que se organiza y despliega la enseñanza.

Marga y Karina, coordinadoras, señalan en su texto de tematización que la enseñanza de la historia, los valores universales como la fraternidad, la lucha por la supervivencia, la ayuda al prójimo, la responsabilidad sobre el futuro del/la otro/a, los derechos humanos, son contenidos que conforman una transmisión cultural particular y singular desde la mirada judía, desde las fuentes judías y desde su exégesis, reflejándose de diversas formas en los relatos. Por su parte, las coordinadoras Ilana G. e Ilana A. mencionan en su texto de tematización que la transmisión en el marco de la educación judía remite a los lazos que se suceden entre los valores, las fuentes, la historia y las tradiciones que son resignificados en su pasaje a las diferentes generaciones. Y que, de algún modo, esto marca la identidad del pueblo judío y se materializa en al menos dos cuestiones: en constituirse como “el pueblo del libro” a través de las diferentes fuentes que mantienen la vigencia del relato identitario desde hace más de tres mil años y en la corporeidad de dicha cuestión a través de una de las frases primarias que se

escucha de manera permanente en el quehacer judío que es: “Y narrarás a tus hijos” lo que el libro dice.

Estas reflexiones nos conducen a otro aspecto que nos interesa problematizar: el abordaje del legado cultural en su constitución como contenido escolar. ¿Cómo se “procesa didácticamente” el legado cultural para ser enseñado? ¿Cómo se articula con las propias experiencias de las docentes? ¿Qué pistas ofrecen los relatos pedagógicos escritos por *morim* y *morot* sobre estas cuestiones?

Por un lado, encontramos algunos indicios en los relatos que mencionan y abordan el trabajo pedagógico y didáctico en torno de ciertos “mojones” o temas que se presentan como claves. También, los relatos y tematizaciones dan cuenta de cómo determinados mojones en la historia judía se enlazan, más allá de los diferentes escenarios y momentos.

En la escuela donde trabajo se lleva a cabo un programa llamado “Marcha por la Vida”, una experiencia que excede los límites físicos de la institución, destinado a alumnos de 4to año. Es un viaje educativo, de tres semanas de duración, recorriendo Polonia e Israel. Así, los chicos conocen la historia de la *Shoá* [Holocausto] y la construcción del Estado. (Romano, 2022: 62)

\*\*\*

—Tengo que contarte lo que me pasó en Marcha por la Vida (programa al que nunca pude ir y del que él sabía que me encantaría participar alguna vez, ya que me interesa mucho la *Shoá*).

\*\*\*

Pensé que iba a contarme de los campos de concentración o del Ghetto o de *Iom Haatzmaut* [Día de la Independencia del Estado de Israel] en Israel, pero no.

—¿Te acordás de la canción en *Idish*<sup>4</sup> que me enseñaste en el piano? Es la única que sé tocar. Cuando estábamos en Cracovia, nos llevaron a una sinagoga. Se habían ido todos, y me di cuenta de que había un piano. Abrí la tapa y me puse a tocar. Cuando terminé, siento a alguien parado atrás. Me asusté. Giré la cabeza y había un señor mayor. Me miraba fijo, con asombro y emocionado. Le pedí disculpas por tocar el piano. Me pidió que la tocara otra vez. La volví a tocar. Cuando terminé y me levanté, había casi cuarenta personas paradas detrás de mí, en silencio y con lágrimas en los ojos. “¿Qué pasa?, ¿No se puede tocar?”, pregunté. “No, querido, no es eso —me respondió el hombre—. Todos nosotros somos sobrevivientes de la *Shoá*. Hacía cincuenta años que no escuchábamos esta canción en esta sinagoga. Por favor, tocala una vez más”.

Mientras escuchaba a Nico, se me hizo un nudo en la garganta. No me había pasado nunca frente a un alumno o ex alumno, y por más que me daba vergüenza y lo quería disimular haciéndolo pasar por un resfrío o una alergia, no tenía manera de contener las lágrimas, como cada vez que cuento esta historia, como cada vez que toco esta canción, como ahora, mientras escribo este relato. (Liberczuk, 2020: 51)

---

4 Idioma de los judíos askenazíes, combinación del alemán y el hebreo.

Por otro lado, según cuentan las narradoras y coordinadoras, el quehacer educativo judío se entrama con la necesidad de respetar, cuidar y nutrir la transmisión. De allí el interés en indagar cuáles son, entonces, algunas de las actividades o propuestas de enseñanza que dan cuenta de esta intencionalidad pedagógica. Encontramos que numerosos relatos ofrecen pistas acerca de las formas en que *morim* y *morot* diseñan y prevén posibles cursos de acción y, en la mayoría de los casos, se hace referencia al trabajo por proyectos, en tanto forma de intervención pedagógica y estructurante del tiempo escolar.

En algunos relatos, el proyecto emerge como una propuesta de actividades del/la docente que ha identificado o diagnosticado una situación que se presenta como problemática o que genera cierta inquietud, y amerita ser abordada a través de este formato didáctico. En otros, la curiosidad que los/as estudiantes manifiestan sobre alguna temática en particular es considerada como una oportunidad o disparador para la elaboración de un proyecto. También, hay relatos que refieren a las motivaciones personales de quien enseña o a los intereses compartidos de un equipo docente o directivo en cuanto a la valoración de determinados contenidos y que privilegian este tipo de formato.

Compartimos las palabras de las coordinadoras participantes del Taller, en los siguientes fragmentos:

El trabajo por proyectos es impulsado en muchas instituciones de la Red Escolar Judía por directivos, asesores o los mismos docentes con una fundamentación teórica de lo enriquecedor de este tipo de forma de trabajo en la escuela. Se prioriza como un formato didáctico de planificación conjunta entre docentes, en forma transversal, que permite por un



lado que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos desde diferentes puertas de entrada como así también desde las fortalezas de cada uno hasta llegar a la concreción de un producto final.

En caso de ser un proyecto individual del docente asume también las características de un trabajo donde los/as alumnos/as funcionan como equipo presentando un producto final.

El proyecto aparece como formato didáctico que enmarca y canaliza la planificación y el desarrollo de algunas propuestas, que en los siguientes relatos permiten advertir el énfasis puesto en el diseño de recursos y actividades que vehiculizan el abordaje de contenidos y procuran generar diversos escenarios de aprendizaje que puedan resultar convocantes y significativos para las/os estudiantes:

Pasó la primera etapa del año y se acercaba otro gran proyecto: *Jodesh Elul* [nombre del último mes del año en el calendario hebreo] y *Rosh Hashaná* [festividades] los contenidos son extensos y para esto, se necesita mucho material, ya sean láminas, libros o juegos didácticos, alusivos a los *jaguim* [festividades]. Durante esas semanas del mes de *Elul*, los chicos fueron recibiendo la información y las actividades necesarias para comprender la importancia de los *jaguim*, que era mi principal objetivo. A través de comentarios, cantando las canciones y pudiendo relatarme la historia de lo que habían aprendido. (Mbazbaz, 2019: 75-76 - digital)

\*\*\*

En vísperas del ayuno de *Tisha Beab* [9 del mes de Av, día de ayuno por la destrucción del 1° y 2° templo de

Jerusalén], trabajamos en la sala el proyecto *Jerushalaim* [Jerusalén]. Durante varios días relatamos con imágenes la grandeza que tenía el *Beit Hamikdash* [gran templo que existía en Jerusalén]. Hablamos sobre cada uno de los utensilios de los *Cohanim* [sacerdotes], los *Leviim* [levitas, miembros de la tribu de Leví] sus funciones, vestimentas, para llegar al corazón de nuestros alumnos y que ellos pudieran ver mínimamente la gran pérdida que luego significó su destrucción. (Jalabe, 2019: 64)

\*\*\*

En esta ocasión sentí que ellos escucharon, conocieron, se apropiaron, imaginaron, descubrieron y jugaron como me pasó a mí antes de comenzar a pensar el proyecto. Armaron un relato colectivo donde pusieron a la vista los contenidos y hechos que más los marcaron. Ese día “pensaron” la historia. (Dayan, 2018: 83 - digital)

Retomando el interrogante acerca de la transmisión y las formas de enseñanza, una serie de relatos invita a reflexionar sobre las decisiones y las intenciones que narran los *morim* y las *morot* de “correrse de lo establecido” mediante una propuesta de trabajo diferente, que busca tensionar o resignificar la planificación didáctica. ¿Qué sentidos construyen los *morim* sobre las experiencias que buscan ensayar una “innovación” didáctica?

En muchos relatos estos cambios en los diseños de enseñanza se relacionan con propuestas que se enuncian como alternativas a los formatos que toman a la historia del pueblo judío desde un calendario que se repite año tras año y que, de este modo, permiten abrir la posibilidad de diferentes miradas a esa misma historia. Las estrategias, propuestas

y formatos didácticos descritos y narrados por los *morim* parecen apuntar a “ir más allá” de la mera reiteración de rituales y abordar los entrecruzamientos de la historia y las tradiciones en sus dimensiones comunitarias, familiares y personales. En algunos casos, involucrando también a las familias de los/as estudiantes.

Este año, junto a mis compañeras, tuvimos ganas de innovar y correr nos de lo establecido. Por eso, pensamos en hacer un pequeño cambio que sumaría un punto extra a la tradicional *Hagadá*<sup>5</sup> de sala de 4 y volveríamos un poco a la raíz de la propuesta inicial. Esta vez, incluiríamos el relato de la historia de *Pesaj* [Pascua Judía] con las palabras de los chicos y sumaríamos las fotos de ellos jugando durante diferentes dramatizaciones del *Seder de Pesaj*,<sup>6</sup> ya sea para retratar los pasos del *Seder* como para dramatizar la búsqueda del *Afikomán*<sup>7</sup> o disfrazarse para interpretar algunas de las canciones típicas del *Jag* [festividad]. (Dayan, 2018: 83 - digital)

\*\*\*

¿Cómo crear esa atmósfera para que niños tan pequeños logren transitar por los valores, tradiciones de nuestro pueblo? (...) Ese es mi desafío por lo cual voy probando diferentes estrategias para que no quede en la solemnidad de un ritual y que esa emoción que

---

5 Compilado de interpretaciones, salmos, bendiciones y oraciones que se leen en la noche de la festividad de *Pésaj*.

6 Ceremonia que se realiza durante la cena de la festividad de *Pésaj*.

7 *Matzá* intermedia del plato del *séder de Pésaj* que se parte en dos al comienzo de la ceremonia. La porción más grande se reserva para su uso posterior y es costumbre esconderla para que los/as niños/as la busquen.

me irradia logre traspasar la planificación, tenga un contenido pedagógico, sea respetuoso de sus tiempos y necesidades. Frente a este escenario me cuestioné cómo festejar un *Shabat* [sábado, día de descanso] diferente a como se estaba celebrando en los que los niños sentados en ronda eran solamente espectadores. (Grumbaum, 2022 - digital)

\*\*\*

Planificación mediante, el proyecto ponía el énfasis en qué significaba invitar, en qué oportunidades éramos anfitriones o visitantes, y sobre todo en qué nos pasaba al estar en una u otra posición. (...) En las casas, los papás, y a veces también algunos abuelos, nos recibían con mucha alegría, con una mesa preparada con todos los elementos para el ritual apoyados sobre el mantel blanco. (...) El clima que se creaba era acogedor, estábamos “en familia”, compartíamos una ceremonia sublime para el pueblo judío, éramos recibidos y esperados con dedicación del mismo modo que se recibe al *Shabat*. (Ganzievich, 2022 - digital)

En otros relatos, tal como anticipamos al inicio de este apartado, las docentes enuncian la intención de “traspasar” la planificación didáctica (o, podríamos decir, traspasar una concepción formalizante de la programación como mero texto burocrático) para construir experiencias emotivas y/o sensoriales, con “otro gusto”, en tanto se trata de contenidos particulares que reclaman un tratamiento particular:

(...) no siempre se lograba el objetivo, algunas actividades salían mejor que otras, pero a las que les ponía

ese toque vivencial tenían otro gusto (...) recuerdo las caritas, curiosas y expectantes de los chicos a cómo se desarrollaba la historia, sentados en esa cueva de mentira que hacía sentir el paso del tiempo y nos transportaba a una cueva real de la Israel de la época de los romanos. (Lev, 2020: 77 - digital)

Si bien los relatos comparten decisiones y saberes que traslucen cuáles han sido las decisiones pedagógico-didácticas tomadas por los *morim* para diseñar y desplegar los recorridos formativos, en algunos textos las autoras refieren a “lo mágico” del acto educativo como aquello que, al suceder conmueve, asombra, irrumpe y resulta gratificante:

Esa magia que nos hace sentir que la tradición judía es una reserva espiritual de incalculable valor y riqueza. El libro de Éxodo (13:8) prescribe el deber de narrar a los hijos: *Vehigádeta lebinja* [“Y narrarás a tu hijo.”]. Lo que ha sostenido al pueblo de Israel a través de milenios es un programa de vida que se fue enriqueciendo con el aporte de cada generación. (Kleinburd, 2020: 71 - digital)

\*\*\*

Fue maravilloso poder cantarles, hablarles y regalarles poesías, hasta que un día, inesperadamente ise produjo la magia! Durante el festejo del *Kabalat Shabat*,<sup>8</sup> al hacer la *brajá* [bendición] antes de comer la *jala* [pan trenzado], alguien dijo: “*jalá*”, iy fue una de sus primeras palabras! ¡Fácil de decir, cortita y con

---

8 Ceremonia de recibimiento del día de descanso.

un significado enorme! Un significado que encierra siglos de cultura, tradiciones e historia del pueblo judío. (Cukier, 2018: 188 - digital)

\*\*\*

Sin lugar a dudas, más allá del regalo, se estaba viviendo la magia y la alegría de la fiesta. Y nosotras habíamos logrado contagiarles a los chicos el interés por esta. Yo personalmente, además de cumplir con mis objetivos propuestos, tuve más claro que nunca que, para poder transmitirles aprendizajes significativos a nuestros alumnos, hay que involucrarse y comprometerse intensamente con el corazón y, de esa forma, enaltecer nuestro rol docente! (Griskan, 2020: 50 - digital)

A modo de cierre de este apartado, y en articulación con el segundo núcleo temático que desarrollaremos a continuación, nos interesa mencionar que encontramos tanto en los relatos que ponderan las estrategias y recursos didácticos diseñados por los *morim* como en aquellos en los que se destaca la vocación como forma de vivir la docencia, una valoración de la experiencia como componente nodal de las propuestas de enseñanza (tanto de aquellas mencionadas como innovadoras como de las que “merecen la pena ser contadas” por el desafío que significaron o por los logros alcanzados). Los *morim* y las *morot* parecen destacar y problematizar las implicancias y desafíos que supone el atravesamiento personal/biográfico en relación con esos contenidos a ser enseñados y discurren sobre las formas en que es posible y deseable organizar y desplegar la enseñanza para que las estudiantes se sientan convocados a ser parte de esa tradición cultural, para “dejar una huella”.

## De cómo “hacer propias” las palabras, la cultura y las costumbres: las identidades y subjetividades en la transmisión

Como desarrollamos en el apartado anterior, la transmisión cultural en la escuela puede leerse en los relatos en vinculación con un “quehacer judaico” que se materializa, entre otras propuestas pedagógicas, en ciertos rituales que pasan a ser contenido de la enseñanza en las aulas y la del hebreo, en tanto abonan a la construcción de la identidad. Sin embargo, como mencionamos, estos elementos se conciben como parte de una experiencia más amplia, como componentes de una cultura dinámica:

A través de la exploración y el juego se van familiarizando con los elementos. Luego, realizamos con esos objetos la ceremonia de *Shabat*. Con canciones y títeres vamos armando la mesa y disfrutando de ese momento y tiéndolo de emoción. (...) Desde las primeras nanas, relatos, historias, cuentos, recuerdos, bendiciones los bebés reciben la herencia de las palabras que marcan su ingreso al mundo del lenguaje, al mundo de la cultura, a nuestra cultura milenaria. (Ganzievich, 2022 - digital)

\*\*\*

¿Cómo enseñar una segunda lengua, como el hebreo, de forma dinámica y atractiva? ¿Cómo convertirla en una lengua comunicativa, que emocione y transmita valores? La respuesta que me surgió fue ponerle colores, dibujos y música. (Buznick, 2019: 113 - digital)

\*\*\*

Enseñar *ivrit* [hebreo] era un gran desafío. El material que nos llegaba a las escuelas era producido en Israel y nos presentaba un problema pedagógico: el nivel idiomático de los libros no era acorde con la edad de nuestros chicos. Era un material hecho para niños cuyo lenguaje materno era el hebreo. Mi percepción era que, al igual que yo, mis alumnos se aburrían. Y en ese contexto nació IAD EL IAD.<sup>9</sup> (Goldin, 2019: 32)

Por otro lado, ciertas propuestas educativas se configuran como tradiciones escolares o actividades que se han instalado como parte de la cultura escolar.

En el marco de la preparación del viaje anual de 6° grado a Entre Ríos, participé de un proyecto previo al viaje. El objetivo era transmitir la importancia de la inmigración judía a la Argentina y el establecimiento de las colonias. Para eso, armamos una serie de encuentros donde los estudiantes investigaron sobre distintas colonias: MoisesVille, Avigdor, Rivera y Roca. La elección de la colonia de Roca para trabajar en el proyecto no fue casual: estuvo impregnada por mi historia familiar. (Weinmann, 2018: 262 - digital)

\*\*\*

El trabajo se enmarcaba dentro de una propuesta que denominamos “Huellas por la paz”. (...) Este proyecto integra una de las tantas propuestas de Aulas Unidas: allí dos aulas, de diferentes escuelas, se unen para compartir, tanto en forma diferida como en directo, actividades en torno a la paz. Trabajamos con la

---

9 Refiere al nombre de una serie de libros editados en la Argentina para la enseñanza del hebreo.



definición de esa palabra, con un discurso de Itzjak Rabin, otro del Papa, y analizamos también artículos de diarios. Aprendemos y compartimos con otros alumnos. A veces de nuestro país y a veces del exterior. Con escuelas de la red escolar judía y no judía. (Aizenberg, 2018: 198 - digital)

\*\*\*

Y les llega el turno a los chicos de primer grado; es su primer *Iom Sport* [Día del deporte] pero como parte de la tradición ya saben todo lo que va a pasar, de eso se habla durante todo el año (...) Se ven filas de colores: azul, rojo, verde y amarillo. No importa si sos del "A" o del "C". El *moré* [maestro] de educación física los ayuda a organizarse: azul por acá, rojo más allá. Verde en el medio y amarillo al final. Joaquín está parado, vestido con su uniforme de color azul, en ninguna fila en particular, mirando lo que pasa a su alrededor. (...) Los festejos continúan, los chicos se van preparando... cada uno en su fila de color. Pero Joaquín sigue sin ubicarse en ninguna en particular. El *moré* le pregunta: "Joaquín, ¿qué sos?". Y Joaquín responde: "¿yo? ¡judío!". (Langsam, 2018: 49-50 - digital)

En la tematización de las coordinadoras Marga y Karina plantean:

El sábado es uno de los días más sagrados para el judaísmo. Responde al derecho al descanso semanal de todo ser viviente.

Si bien hay judíos más observantes de la ley que otros, la llegada del *Shabat*, del sábado, se conmemora en

casi todas las escuelas, principalmente en primaria e inicial. Este espacio de encuentro que se realiza generalmente durante la última hora del día viernes, es nombrado de diferentes maneras. En la mayoría de las instituciones se denomina *Kabalat Shabat*, el recibimiento de *Shabat*, en otras, unas pocas la denominan preparación para el *Shabat*, en hebreo, *hajaná leshabat*. Más allá del grado de observancia, la importancia de este espacio como momento de encuentro, como diferencia con la rutina, como el inicio del descanso es valorado, recreado y cuidado en todas las escuelas de la red escolar judía.

También el contar historias se configura como ritual de transmisión, y como estrategia de enseñanza: los contenidos se ofrecen bajo la forma de relatos.

Vino a mi mente ese *pasuk* [versículo] tan fuerte que leo en una placa todos los días cuando entro a mi *kitá* [aula]: “Le enseñarás a tus hijos”. Ese norte que tenemos como pueblo había trascendido las barreras de nuestra identidad y nuestra institución. (Kohan, 2020: 74 - digital)

\*\*\*

Seguiré contando más historias como la de Janale, para transmitir nuestro legado y valores de generación en generación. Como me enseñó mi mamá, quien narró diferentes cuentos e historias a través de las generaciones. (Olariaga, 2020: 106 - digital)

\*\*\*

Llevo montones de canciones: algunas nuevas y otras muy antiguas. Canciones que vienen pasando de boca en boca, de generación en generación. Que fueron ya muy cantadas y que, sin embargo, “necesitan seguir sonando”. Canciones que cuentan historias, nuestras historias. Las que nos recuerdan quiénes somos, de dónde venimos y nos invitan a pensar adónde queremos ir... (Osatnik, 2022: 111)

Así, la educación judaica aparece en los documentos narrativos estrechamente ligada a la construcción de las identidades y subjetividades de los/as alumnos/as. En algunos relatos, los *morim* parecen advertir cómo se manifiesta esta relación a partir de situaciones o escenas espontáneas. En otros, en cambio, esta intencionalidad es explícita e integra la planificación de las actividades.

Tobías, un estudiante de 14 años, vino y se sentó en mi escritorio, porque quería conversar “un tema” conmigo. (...) Para mi sorpresa, me dijo “quiero hacer el *Bar Mitzvá*”.<sup>10</sup> (...) No volví a hablar del asunto con Tobías —confieso que me hubiera encantado hacerlo—, pero el tema quedó conversando conmigo. Esa breve escena desencadenó una ola de preguntas en mi interior. ¿Era consciente del efecto de la educación judía en la conformación de la identidad de nuestros y nuestras estudiantes? (Gueler, 2022 - digital)

\*\*\*

El objetivo que me propuse al salir de la casa de Ana Frank tendrá continuidad en manos de otros

---

10 Ceremonia religiosa de pasaje a la adultez que celebran los varones judíos a los 13 años.

educadores. Ellos son y seguirán siendo un eslabón más de esa larga cadena de transmisión de identidad judía, de la concientización del no olvidar y de mantener la memoria de la *Shoá*. (Abramowicz, 2022 - digital)

\*\*\*

Los docentes sabemos que los grupos cambian, sus edades e intereses son distintos, los proyectos y actividades varían y con ellos, los contenidos abordados. Sin embargo, lo único que se mantiene constante es el deseo de transmitir en cada uno de mis alumnos y alumnas el amor y pertenencia a Israel, su centralidad para todos los judíos del mundo y la importancia de su continuidad para todo *Am Israel* [pueblo judío]. (Gendin, 2022 - digital)

Algunos relatos y escritos de las coordinadoras destacan la intención de lograr una “trascendencia” en los/as alumnos/as mediante la transmisión cultural, para que formen parte de la “cadena de transmisión de identidad judía”. En algunos casos, esta idea se vincula con la sensación de los/as docentes de “verse reflejados” en los/as alumnos/as, pero también y de forma más abarcativa esta trascendencia refiere a una constatación de saberes y experiencias en los/as estudiantes luego del paso del tiempo o bien cuando ellos/as logran “hacer propias” las palabras, la cultura y las costumbres.

Me respondió con gran sensibilidad, pausada y nostálgicamente. Sus palabras fueron claras, sencillas y directas: “La semana que viene hago *Aliá* [ir a vivir a Israel] y vos sos parte de mi decisión”. Su respuesta

me quebró. Nunca hubiera imaginado que después de tanto tiempo transcurrido, yo ocuparía un lugar en su historia, sus decisiones. Enmudecí. Se me llenaron los ojos de lágrimas. Lo abracé. (Faerverger, 2019: 92 - digital)

\*\*\*

Quiero hablar de las emociones, de dos en particular: la de verte reflejada en tus chicos y la emoción de... ¡emocionarte! Hablo de llorar cuando ves en tus niños tu impronta, de escucharlos repetir tus mismas palabras, pero que ya no son propias; ya son de ellos. (Zemelman, 2020: 77)

\*\*\*

Brenda me presentó orgullosa a su hermoso hijo y me dijo: “¿Te suena, *morá*? —Mostrándome la masita que tenía en sus manos— Este es el *macarundlaj* [masita típica] que vos nos enseñaste a hacer un día que viniste disfrazada de *Jewish woman* en el desierto. Fue tan fácil y rica que nunca dejé de hacerla para cada *seder* en mi casa. Y hoy se la hago a mi bebé”. Llena de ternura y mientras se me escapaba un lagrimón, entendí una vez más que ser testigo de cómo los chicos van apropiándose de todo lo que les es significativo es un privilegio de pocos. Y que ellos tomen como significativo algo que también lo es para mí no tiene descripción posible. (Seer, 2020: 47)

También, los relatos ofrecen pistas sobre la formación de las identidades y subjetividades de las docentes. ¿Cómo se transformala/el docente al enseñar y aprender? ¿Cómo se

ponen en juego las propias vivencias, experiencias y valores de los/as docentes, que son ofrecidas para la formación de otros/as?

Quizás en la secundaria no hay tantos abrazos y los sentimientos se esconden detrás de capuchas y auriculares. Pero el poder conversar cara a cara sobre cómo los contenidos interpelan nuestra identidad nos hace salir de cada clase distintos a como entramos y tiene el mismo efecto. (Benlolo, 2022: 40)

\*\*\*

La adolescencia es un período crítico en el que nos preguntamos quiénes somos, de dónde venimos y cómo queremos vivir nuestras vidas. Y entre tanta incertidumbre, descubrir una cultura milenaria, que transmite valores de pertenencia, memoria colectiva y responsabilidad con el prójimo, puede volverse una especie de refugio, de fortaleza. ¿Cómo no lo había pensado antes? (...) Luego llegué a la pregunta más dura, que implicaba hacerme cargo ¿Por qué no podía admitir mi lugar en ese proceso? (Gueler, 2022 - digital)

Como trataremos en el próximo apartado, la búsqueda de alternativas, de otras modalidades de trabajo, de nuevas formas didácticas para el abordaje de los contenidos sin duda dan cuenta de procesos reflexivos y formativos que despliegan los/as docentes. Una preocupación recurrente es la de convocar a los/as estudiantes desde la emocionalidad como vía para potenciar los aprendizajes, pero también en ese caso se estaría poniendo en juego la emocionalidad del/de la docente para que el contenido a trabajar cobrara

potencia desde sus experiencias personales en articulación con el saber disciplinar del que se ha nutrido, como plantea Ruthy R. en su texto de tematización. También el encuentro con los/as alumnos/as, con las preguntas que dislocan, con aquello que emerge en el encuentro educativo, los imprevistos e imponderables que acompañan toda práctica de enseñanza son motores para la indagación, la revisión de las propias prácticas y experiencias y la construcción de nuevas líneas de trabajo.

### **“Dar la bienvenida”: la sensibilidad como condición para la construcción del vínculo pedagógico**

Un número importante de relatos y los textos de las tematizaciones realizados por las coordinadoras comparten ideas y sentidos que los *morim* otorgan a las intervenciones didácticas y pedagógicas vinculadas a la construcción de un lazo particular con los/as estudiantes. Podríamos considerar la importancia que tiene para estas docentes consolidar el vínculo pedagógico: la emocionalidad parece asumir un papel preponderante en estas formas de intervención. La sensibilidad emocional se vislumbra como una dimensión pedagógica, como condición de posibilidad para la enseñanza.

¿Qué sentido tiene educar a generaciones jóvenes que poco o nada tienen que ver con esta cultura, por más obligatorio que sea en la currícula de la escuela? ¿Es que acaso mi tarea consiste en enseñar un contenido que apenas terminen el secundario será, como mucho, un buen recuerdo para algunos? No. Mi tarea es otra: dar la bienvenida, no solamente a una escuela, sino también a un conocimiento nuevo para gran parte de la

población. (...) Este es mi desafío, enseñar mi cultura, mi herencia, mis valores y un idioma que amo para que quien lo reciba pueda apreciarlo, comprenderlo y aprender a quererlo. (Juejati, 2020: 64-65 - digital)

\*\*\*

Paré el relato. Vi las caritas y sonrisas de mis estudiantes. Pude percibir que ellos se emocionaron al escucharlo tanto como yo al narrarlo. Los miré y les pregunté si se daban cuenta de que ellos eran esas estrellas, la descendencia, la continuidad... los que estaban internalizando los valores de Abraham; los que estaban viendo el mismo brillo. (Charaf, 2022: 103)

\*\*\*

A lo largo de la vida, podemos pasar por diferentes momentos relacionados con nuestro ser judío, sentirnos más cerca o más lejos, pero cuando nos emocionamos con una melodía, al entrar a un templo, al escuchar las canciones que nos cantaban los abuelos o las que aprendimos en la escuela, aparecen sentimientos que no tienen una explicación desde la lógica y el razonamiento. (Kleinburd, 2020: 70 - digital)

Los relatos recorren reflexiones en torno de las estrategias desplegadas por las docentes orientadas al acompañamiento y a la contención de los/as alumnos/as. También, al trabajo con algunos/as estudiantes en particular, situaciones en que lo afectivo asume un papel central: nos referimos a los relatos que remiten al caso de un niño en particular, en el cual los/as docentes describen aquellas conductas de los/as pequeños/as que les generan inquietud y zozobra.



¿Cómo podría ayudarlo como docente? ¿Cómo podría acercarme a él para lograr un vínculo? Me di cuenta que rescatar sus fortalezas y habilidades sería un recurso elemental para elevar su autoestima y cambiar la mirada de los demás. Entonces cada vez que llegaba al jardín le daba una bienvenida diferente, resaltando su presencia. (Gotlik, 2022 - digital)

\*\*\*

Logré acercarme a él con mi escasa experiencia, busqué algún objeto con el que poder ayudarlo (...) era imprescindible un abrazo para que se sintiera seguro (...) decidí acercarme a su mamá (...) le conté que Ari mostraba carencias en el modo de aprender (Chrem, 2022 - digital)

El reconocimiento del/de la niño/a se traduce para las docentes en un “desafío” orientado a la conversión de estos/as niños/as en alumnos/ y en integrarlos/as como miembros de una tradición cultural. En ese sentido, un objetivo que plantean los/as docentes es que logren ser considerados/as como parte del grupo de pares, y que se pongan en juego o en acto ciertos valores —que son a la vez contenidos a ser transmitidos—:

Conocía perfectamente los guiños que la historia le hace a un perspicaz observador, y hasta algunas anécdotas personales de quienes sentaran las bases del Estado de Israel. Orgulloso, no escatimaba esfuerzos en derramar su imponente tesoro ante la atónita mirada de sus pares y docente. (...) Lejos de desalentarme, me resultaba inspirador el desafío de cada encuentro diario. Quería encontrar algo nuevo para ofrecerle, algo

que pudiera sorprenderlo al fin, que pudiera arrancarlo de la comodidad egocéntrica con la que había construido su universo sin amigos. Quería que su solitaria palabra tuviera algún eco en algún oído amigable y llegara hasta alguien más que pudiera apreciarlo de verdad. (Steiner, 2018: 46-47)

\*\*\*

Me dispuse a comenzar con la tarea cuando vi al grupo de niños que curiosos estaban alrededor de Meir. (...) Meir me mostró lo que había traído: —*Morá*, hoy traje un invento mío y lo quiero compartir con todos (...) en él se pueden poner todos los deseos que uno tenga y en segundos se cumplen. Todos se reían y le decían que eso no podía ser cierto. Luego de un breve debate los hice sentar y les dije: —Es un invento magnífico y para Meir es muy importante. Meir, que estaba en silencio y cabizbajo dijo: —Lo hice pensando en mis abuelos que viven en Israel, los extraño mucho (...) así logro tenerlos cerca y compartir mi vida con ellos. Agregué: —Les propongo a cada uno hacer un invento que les sea significativo y tenga un propósito que se pueda explicar claramente. (...) Meir fue acaparado y rodeado por todos sus compañeros que le solicitaban a gritos que los ayudase. Independientemente de lo que cada uno haya creado, lo más positivo fue que Meir se sintió contenido y valorado. (Baredes, 2022 - digital)

Los relatos comparten, asimismo, algunas pistas y sentidos sobre el cuidado y el acompañamiento como dimensiones del trabajo docente. Partiendo de considerar el estar presente —no desentenderse de la situación del otro/a— y el conocimiento como formas peculiares de cuidado (Antelo,

2009), los relatos ofrecen reflexiones y sentidos que permiten concebir el cuidado como una dimensión política de la práctica pedagógica: la responsabilidad de enseñar a todos/as, de construir lo común acompañando lo singular.<sup>11</sup> Estas prácticas se ven plasmadas en experiencias que otorgan a lo sensible, lo sensorial y lo corporal un lugar privilegiado:

Se trataba de asociar el estudio de la *Torá* con lo dulce, lo que se saborea. Por eso, así como en la vieja Polonia o en los *judarim*<sup>12</sup> de Rusia o Lituania se untaban las letras en miel como si fuese la mejor golosina cuando los niños aprendían a leer *Torá*, en mis planificaciones, todos los años realizaba una búsqueda del tesoro para encontrar su primer libro de relatos bíblicos y junto con ese material colocaba letras de chocolate o caramelos. (Lev, 2020: 77-78 - digital)

\*\*\*

La emoción, la sensibilidad y lo sensorial aparecen en los relatos como contenido, como método y condición para la enseñanza y para el aprendizaje, incluso en las propuestas que involucran o convocan a las familias. Gran parte de los relatos dan cuenta de la centralidad que para las y los docentes asume el trabajo con las familias y la comunidad. Algunas

---

11 De forma muy bella lo expresa Meirieu: "Esta dialéctica entre el colectivo y el individuo, el descubrimiento de lo que une a los alumnos y lo que especifica a cada uno de ellos, es, de hecho, lo que 'hace una escuela' (...) Poco importa cuál sea mi nombre y cómo me veo, estoy ahí como estoy, con mis dificultades y mis recursos, en un grupo donde poco a poco descubrimos, gracias al maestro, que podemos compartir conocimientos y valores, donde lo que apporto a los demás es tan importante como lo que ellos me aportan, donde aprendemos, simultáneamente, a decir 'yo' y a hacer 'nosotros'". (2020).

12 Plural de habitación. Hace alusión a la habitación del maestro, su casa, donde daba sus clases.

historias narradas parecen centrarse en una transmisión que se mueve desde la escuela hacia el niño y hacia la familia, mientras que otras ponen el acento en los saberes y experiencias que portan las familias (inclusive las familias de las docentes) y que son recuperadas en las instituciones.

\*\*\*

(...) aprendió sobre la importancia del *kashrut* [alimentos aptos según la tradición judía] y un día invitamos a su mamá a preparar *jalot* [pan consumido en los días sabáticos y festividades]. Este fue un momento muy conmovedor y especial, al ver a su mamá, emocionada, amasando por primera vez *jalot* junto a su hija y poder realizar la *mitzvá* [precepto] de *Afrashat Jalá*.<sup>13</sup> Esto más me motivó, y comencé a comprender mi "misión" para con Micaela y ahora también hacia su familia. (Falak, 2019:71 - digital)

\*\*\*

Preparamos los *kartisim* [tarjeta de salutación por año nuevo] para cada familia con técnicas complejas que nos llevaron varios días y dedicación. Armamos viseras decoradas, hicimos carteles para colgar del tren con el logo de nuestra escuela y un gran deseo de *Shaná Tová* [feliz año]. Hicimos un plan de ruta para que el tren pasara por varias esquinas en las cuales (por casualidad) estarían las familias esperando recibir su *Kartis Brajá* [plural de *kartisim*] y ellos a su vez entregarían a sus hijos. (Jalabe, 2022 - digital)

---

13 Separación del pan: precepto que realizan las mujeres en el momento de amasar el pan, en recordación de la separación del diezmo.

\*\*\*

Fue gratificante para mi *opa* [abuelo en alemán] ver que ese pequeño fragmento de su biografía fue aprovechado para aprender en un espacio escolar. También permitió rememorar ese viaje familiar tan lindo y significativo. Hoy mi abuelo ya no está, pero indudablemente sigue presente en nuevas experiencias significativas, como la transmisión de este relato docente. (Weinmann, 2018: 264 - digital)

Como señalan Ilana A. e Ilana G. en su texto de tematización, la experiencia educativa en el Área Judaica conecta las tradiciones e historias singulares y las generaciones se enlazan a través de los legados recibidos: en el aula se entran las diferencias y similitudes de las familias, los sabores y aromas, las canciones y relatos, los mapas y recorridos, y todos/as cobran un lugar protagónico en la escena áulica.

De este modo, aparecen también algunas tensiones, especialmente vinculadas a la transmisión de prácticas religiosas familiares que muchas veces acompañan y coinciden con las propias formas de enseñar y otras no.

(...) Arie se acercó a mí, y con una voz muy dulce me dijo: “Yo también tengo un regalo, pero no como el que te trajeron mis amigos, yo no tuve plata para comprar nada, mamá no me pudo dar dinero. Por eso te traje esto”. Cuando abrí el paquete, encontré un trozo de sus *peot* y un cepillo de dientes usado que me especificó, que era de él. Las *peot* son las patillas que un grupo de ortodoxos se deja crecer y que no se las corta porque les son muy significativas, marcan su identidad judía y es toda una tradición. Le dije: “Este es el mejor regalo que hoy recibí, lo voy a cuidar mucho

para que no se me estropee, pero sabé una cosa, yo no necesito regalos, para mí es suficiente que compartamos cada día hermosos momentos como el de hoy. Yo te agradezco un montón, sé que para vos las *peot* son muy sagradas y espero que mami no te rete por lo que hiciste. (Analía, 2018: 62 - digital)

Jana, coordinadora, señala en su texto de tematización que el “objetivo” de la *morá* se vincula con que los/as alumnos/as puedan llevar a sus familias algo que recibieron en la escuela, dándose una transmisión de hijos/as a padres. Pero, a la vez, se reconoce y se destaca lo que enseñan los/as niños/as a la *morá*. Nos preguntamos ¿qué aprende la escuela de la familia y la comunidad? ¿Qué saberes y experiencias portan estas, que son valorados y reconocidos por la escuela?

Los relatos y las tematizaciones de las coordinadoras refieren que las intervenciones de los/as alumnos/as llevan a preguntarse acerca de las estrategias de enseñanza y los saberes, y motivan a buscar nuevos caminos para aquella.

Esa pequeña niña era, para mí, una gran inspiración. Me motivó a buscar e indagar. Sobre todo, inspiró en mí la posibilidad de hacerme preguntas acerca del judaísmo y a continuar creciendo en lo que tanto amaba hacer. Enseñar y transmitir. (Falak, 2019: 71 Digital)

\*\*\*

Las *morot* iban a comenzar el relato de la *Torá. Bereshit* [Génesis] estaba a punto de ingresar a la escuela, juicio, hipótesis, intriga y construcción de los niños de esa sala de 5. (...) Con el aula en penumbras, un teatro de sombras iba, de a poco, acompañando el relato

de la creación. (...) La actividad transcurría con suma tranquilidad y, cuando la creación del hombre ya era un hecho, el brazo de Uri se elevó por sobre la cabeza de sus compañeros. Con voz firme, pidió a sus *morot* formular una pregunta: —*Morá*, esto que vos contaste ¿fue antes o después del Big Bang?

Boca abierta en nosotras, las adultas. Miradas casi desinteresadas de los otros niños. La *morá* me miró con cara de “yo se la sigo” y muy tranquila, le preguntó qué era tal cosa (...) innumerables conjeturas aparecieron a partir de una pregunta y de una docente animando a ir por más. Un motor imaginario impulsaba a todos los presentes a seguir adelante. (Reznik, 2018: 131-132 -digital)

\*\*\*

Accedieron a que leyera el “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj” a regañadientes, ya que el día anterior habían tenido un examen de Literatura sobre el libro *Final del juego*.

Cuando uno es docente lee con emoción. Pronunciar cada palabra es un desafío en sí mismo. En cada sonido se juega la atención de nuestros estudiantes. Terminé de leer. Vi que me miraban fijo, con una chispa en sus ojos. El relato de Cortázar y su relevancia en *Pésaj* había despertado algo.

Les comenté que el escritor vivió cuando los teléfonos e internet no existían. Que podrían cambiar la palabra “reloj” por “” y así, el cuento tendría vigencia aún hoy.

—Hagámoslo —gritó Fede desde el fondo. Levanté la vista. Había dejado su teléfono sobre la mesa—. Cambiemos una palabra por la otra.

Y así lo hicimos. Yo leía e íbamos anotando los cambios en el pizarrón hasta llegar a una adaptación colaborativa del texto. (Benlolo, 2022: 38).

Las tematizaciones recuperan la forma en que los/as docentes ayudaron a algún/a alumno/a en particular a superar dificultades, vencer obstáculos y a progresar en sus aprendizajes; en otros relatos se expresa la forma o estrategia utilizada para integrar a algún/a niño/a a su grupo de pares. Del mismo modo, hacen mención al hecho de que los/as docentes se ven gratamente sorprendidos/as y gratificados/as por los logros y habilidades de sus alumnos/as.

## **Enlaces y nuevas conversaciones**

Este escrito ha procurado disuadir de la intencionalidad de imponer o intentar cerrar los sentidos desplegados por autores/as y coordinadoras en sus producciones textuales. Más que un desenlace, nos interesa entramar otras conversaciones que permitan poner en debate nuestra propia lectura acerca de las múltiples prácticas educativas, desafíos y tensiones reconstruidos y convidados en los relatos de experiencias pedagógicas de los *morim* y las *morot* participantes en el proyecto.

La escritura de estas líneas ha contemplado la posibilidad de dejarnos llevar por las resonancias, por la significatividad y la relevancia de los asuntos, las palabras, los interrogantes, los sentidos pedagógicos que los relatos de experiencias nos comparten. No apuntamos a un recorrido exhaustivo o



totalizador en el abordaje temático. Tampoco a agotar las referencias al corpus de relatos en cuestión. Apostamos, más bien, a construir una escritura “que no ceda a la tentación del discurso especializado, academicista, y permita el ingreso de materiales heterogéneos, revirtiendo la clásica jerarquía de la explicación sobre otros modos de discurso” (Furgoni, 2021).

La lectura colectiva, interesada, recursiva del corpus de relatos y las reflexiones que desde allí se desplegaron nos han permitido hilvanar conversaciones pedagógicas en torno de los saberes, las experiencias y cualidades profesionales que podrían caracterizar parte del trabajo como *morim*; los sentidos que las narradoras otorgan a la formación y al proceso de convertirse en educadoras. Hemos propuesto enlaces entre las resonancias que la constitución de las identidades y subjetividades genera para las/os autoras/es de los textos en el marco de la enseñanza institucionalizada, y con algunas de las formas del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes que se crea y recrea en el cotidiano escolar. Nos interesó anudar sentidos en torno de la transmisión cultural y el valor de recrear un legado, de la necesidad de convocar e interpelar a los/as estudiantes, y de la responsabilidad de “continuar una cadena” en manos de las docentes.

Advertimos tramas significativas entre aquellos rituales que pasan a ser contenido de las propuestas de enseñanza en las aulas y que abonan a la construcción de la identidad y el papel preponderante de la emocionalidad en las formas de intervención pedagógica. Así, lejos de velar por una curricularización de las vivencias, de las festividades, de las tradiciones, gran parte de los relatos recupera la centralidad de lo sensorial y la afectividad como condición para la transmisión y como vía para que el contenido a ser enseñado cobre potencia desde las experiencias.

Queda hecha la invitación a ampliar esta conversación, a animarla, a poner en debate los sentidos, reflexiones y problematizaciones que hemos compartido. Retomando las palabras de Bárcena que dan inicio al capítulo, los relatos de experiencia nos convidan pistas sobre el trabajo de enseñar como acto de pensamiento, de memoria y de agradecimiento. Las tematizaciones pedagógicas, por su parte, se nos ofrecen como un ejercicio intelectual y político, el de dejarse interpelar, el de posicionarse frente al relato y ver en él el gesto de intentar leer la vida (Zambra, 2018).

## Referencias bibliográficas

- Abramowicz, S. (2022). Un relato que deja huellas. En Redak, M. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Aizenberg, I. (2018). Huellas que dejan huellas. En Alfie, T. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-tomo-1/>
- Alfie, T. et al. (2018). *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Buenos Aires, AMIA.
- Analia (2018). Grabado en mi corazón. En Alfie, T. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-tomo-1/>
- Antelo, E. (2009) Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- Argnani, A. y Dávila, P. V (2021). Problematización y conceptualización de las prácticas educativas desde los relatos de experiencias docentes. Un laboratorio para la exploración y la tematización pedagógicas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, vol. 1, N° 1 (en línea)
- Bárcena, F. (2021). Leer, un rapto del alma. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (2): 143-149.
- Baredes, A. (2022). Un invento singular. En Redak, M. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.

- Benlolo, A. (2022) Instrucciones para cargar un celular. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Buenos Aires, AMIA.
- Buznick, M. (2019). Sara shara shir sameaj. En Reichbach, R. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Libro Digital Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-volumen-ii/>
- Charaf, J. (2022). Ayer Abraham vio brillar las estrellas... hoy nosotros. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Buenos Aires, AMIA.
- Chrem, D. (2022). Una gran satisfacción. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Cukier, C. (2018). ¿¡Hablando sola?! En Alfie, T. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-tomo-1/>
- Dayan, M. (2018). Maneras de transmitir. En Alfie, T. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-tomo-1/>
- Falak, G. (2019). Ella me inspira. En Reichbach, R. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Libro Digital Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-volumen-ii/>
- Faerverger, J. (2019). Un inesperado encuentro. En Reichbach, R. *et al. (coord.). Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Libro Digital Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-volumen-ii/>
- Frugoni, S. (28/08/2021). Leo los planteos sobre escritura e igualdad en *El litigio de las palabras*, un libro de conversaciones con Jacques Rancière y no dejo de pensar sobre los modos de investigar y escribir en educación. Facebook. Disponible en: <https://www.facebook.com/sergio.frugoni/posts/6259830170723737>
- Ganzievich, S. (2022). En la búsqueda de un tesoro. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Gendin, D. (2022). La historia de un deseo. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Goldin, I. (2019). ¡ad el ¡ad. Una utopía hecha realidad. En Reichbach, R. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Buenos Aires, AMIA.

- Gotlik, S. (2022). Iosi. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Griskan, L. (2020). Vivenciando Rosh Hashaná. En Reznik, G. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-judaicas-vol-iii/>
- Grumbaum, Y. (2022). Anidando tradiciones. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Gueler, J. (2022). Puentes. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Hilu, E. (2020). Volver al futuro. En Reznik, G. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Buenos Aires, AMIA.
- Jalabe, V. (2019). El travieso más tierno. En Reichbach, R. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Buenos Aires, AMIA.
- Jalabe, V. (2022). El viajar, sin dudas, es un placer. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Juejati, C. (2020). Bienvenido aquel que llega. En Reznik, G. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-judaicas-vol-iii/>
- Kadis, E. (2022). Las tardes mágicas. En Redak, M. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA.
- Kleinburd, J. (2020). Construyendo identidad. En Reznik, G. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-judaicas-vol-iii/>
- Kohan, A. (2020). Dos escuelas, una historia. En Reznik, G. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-judaicas-vol-iii/>
- Langsam, T. (2018). ¿Qué sos?. En Alfie, T. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-tomo-1/>
- Lev, O. (2020). Saborear las experiencias. En Reznik, G. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-judaicas-vol-iii/>

- Liberczuk, A. (2019). Una canción en el piano. En Reichbach, R. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Buenos Aires, AMIA.
- Lichtenstein, A. (2018). Aquella fiesta inolvidable. En Alfie, T. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-tomo-1/>
- Mbazbaz, H. (2019). ¡¡Me sorprendí!! En Reichbach, R. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Libro Digital Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-volumen-ii/>
- Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? *Café Pedagógico*. La Plata, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Disponible en: [http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la\\_esuela\\_despues\\_con\\_la\\_pedagogia\\_de\\_antes](http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes)
- Olariaga, N. (2020). Una muñeca. En Reznik, G. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-judaicas-vol-iii/>
- Osatnik, R. (2022). Un pedacito de tierra fértil. En Redak, M. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Buenos Aires, AMIA.
- Redak, M. et al. (2022) *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Libro digital. Buenos Aires, AMIA.
- Reichbach, R. et al. (2019). *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Buenos Aires, AMIA.
- Reznik, G. (2018). ¿Antes o después del Big Bang? En Alfie, T. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-tomo-1/>
- Reznik, G. et al. (2020). *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Buenos Aires, AMIA.
- Romano, A. (2022). Nuestras piedras: Radom y Uchanie. En Redak, M. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 4. Buenos Aires, AMIA.
- Seer, M. (2020). Trascender o no trascender, esa es la cuestión. En Reznik, G. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Buenos Aires, AMIA.
- Steiner, I. (2018). Pequeño maestro. En Alfie, T. et al. *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Buenos Aires, AMIA.

Suárez, D. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Weinmann, S. (2018). Un shampoo singular. En Alfie, T. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*. Libro Digital. Buenos Aires, AMIA. Disponible en: <https://alim.amia.org.ar/recurso/tiud-narrativas-pedagogicas-tomo-1/>

Zambra, A. (2018). *No leer*. Barcelona, Anagrama.

Zemelman, M. (2020). Hoy lloramos todos. En Reznik, G. *et al. Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Buenos Aires, AMIA.

## CAPÍTULO 6

# La trama construida alrededor de la formación como docentes. ¿Qué implica formarse de la mano del dispositivo de documentación narrativa?

*Paula Dávila*

### Introducción

En tanto estrategia de investigación-formación-acción docente, desde los inicios del proyecto *Tiud* en 2016, el despliegue del dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) tuvo como una de sus dimensiones constitutivas la reflexión en torno de la formación/transformación de quienes recorrían su itinerario. Por esta razón, en todo su transcurso y de modo simultáneo, nos propusimos ensayar algunas estrategias que permitieran a las coordinadoras participantes de este proyecto<sup>1</sup> reflexionar sobre aquellos elementos que habían podido descubrir, identificar, en términos de su propia formación como docentes y la de las/os docentes integrantes de los colectivos que ellas habían coordinado. En

---

1 Recordemos que, tal como se desarrolla en los capítulos anteriores, en el marco del Proyecto *Tiud* se formaron coordinadoras para el desarrollo de procesos de DNEP del Área Judaica con colectivos de *morim y morot* en las distintas instituciones educativas de la Red Escolar Judía a las que pertenecían. En algunos casos, algunas de ellas coordinaron colectivos de otras instituciones de la Red.

este sentido, muchas y muy variadas fueron las actividades realizadas con ellas en el proceso desarrollado entre 2016 y 2019 que hemos pretendido reconstruir en detalle en el capítulo 4. En él se presentó y se describió minuciosamente en qué consistió la propuesta, pero, en síntesis, vino a reconfigurar aquello que se venía realizando: la identificación, reconstrucción, documentación y tematización pedagógicas, pero ahora en torno de las propias prácticas de formación como coordinadoras de colectivos de documentación narrativa conformados por sus colegas docentes del Área Judaica.

Fue durante 2020 y 2021 cuando el propósito se centró en poner el foco del trabajo colaborativo en la problematización de la formación docente.<sup>2</sup> Las tareas abordadas tendieron a favorecer espacios de reflexión en torno del descubrimiento de esas huellas o pistas que hablaran de la propia formación. Así, las actividades propuestas pretendieron volver a examinar e indagar diversos materiales producidos a lo largo de los años de trabajo para *leer* allí posibles sentidos y aportes que la documentación narrativa hubiera ofrecido a la formación y al desarrollo profesional de las/os docentes del Área Judaica de la Red Escolar Judía Argentina y, por supuesto, a la formación de las propias coordinadoras.

Volver a leer los relatos de experiencias pedagógicas de autoría propia y de colegas; visitar los relatos de coordinación y bitácoras que narran el trabajo realizado por las coordinadoras de los colectivos de docentes narradores; pasear la mirada por los tres libros de relatos pedagógicos que la AMIA publicó consecutivamente;<sup>3</sup> e intercam-

---

2 Esto fue posible a partir de la puesta en marcha, para las coordinadoras, de la Capacitación Universitaria Extracurricular en Desarrollo Profesional Docente centrada en la investigación-acción de la práctica, en el marco del convenio entre la AMIA y la FFyL-UBA.

3 Nos referimos a los libros *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vols.1, 2 y 3 que la AMIA publicó en 2018, 2019 y 2020, respectivamente.



biar y conversar en torno de la interpretación de textos especializados del campo de la pedagogía posibilitaron la apertura para empezar a habitar y recorrer algunas preguntas que el mismo proceso formativo promovió: ¿qué es posible encontrar a lo largo del camino andado que pueda considerarse valioso para la propia formación como docente?, ¿de qué modos todos estos materiales dan cuenta de ciertos cambios en la mirada, de ciertas transformaciones —entre otras posibles dimensiones— en la propia forma de pensar y vivir la docencia, la escuela, la enseñanza, los vínculos pedagógicos, la transmisión cultural, en definitiva, la experiencia educativa?

Luego de indagar interpretativamente un conjunto de relatos pedagógicos producidos por colectivos de docentes del Área Judaica; de trabajar arduamente en la construcción de tematizaciones pedagógicas de un conjunto de relatos de experiencias (presentadas en el capítulo 5), las coordinadoras que se formaron en el dispositivo de documentación narrativa como investigación-formación-acción ya no son iguales. Se han transformado y son ellas mismas las que en sus textos dan cuenta de este movimiento. En este capítulo se intenta bucear en esas distintas producciones textuales que las coordinadoras han realizado a lo largo del desarrollo del Proyecto *Tiud* para compartir algunas huellas, algunos rastros que den cuenta en qué dimensiones, sobre qué aspectos y qué significados y sentidos ha tenido en términos de formación docente el itinerario vivido de la mano de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

## La consolidación de un colectivo de indagación narrativa

Luego del largo camino recorrido, la instancia iniciada en 2020 era diferente de la de los primeros años en el Proyecto *Tiud*. Se contaba ahora con una “mochila” repleta de saberes, nuevos interrogantes y renovadas expectativas.

Esta vez también, como en cada una de las etapas de trabajo que impulsamos desde el proyecto, el inicio tuvo lugar con una *invitación*.<sup>4</sup> Si bien se trataba nuevamente del convite a escribir, ahora lo era para profundizar en otra acción: la de pensar y pensarse a través de la construcción de relatos sobre las experiencias formativas que desplegaron en torno de la documentación narrativa.

Queríamos construir un camino colectivo para que la conversación en torno de la propia formación se entramara con otras conversaciones sobre una pedagogía de la experiencia. Y para ello teníamos que ensayar otros modos de escuchar, de escucharnos, de narrar y de narrarnos, para orientarnos hacia nuevos sentidos acerca de la formación docente.

A partir de la pregunta acerca de cómo ha aportado la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la propia formación y desarrollo profesional como docentes, se trataba de desarrollar una *indagación* de sí, como educadoras. Nos interesaba promover la *reflexión* sobre los aportes de la propia práctica de documentar experiencias pedagógicas, con vistas a que la comprensión de esa práctica

---

4 La idea de *invitar* a los/as docentes a escribir relatos pedagógicos no es solo una estrategia para convocar; es un criterio metodológico sustancial que sostiene el desarrollo del proceso hasta el final. Es una entrada al campo de indagación narrativa que se propone ser cuidada, porque el tiempo que requiere es un tiempo cuidado, decidido y dedicado. La invitación es a conformar un colectivo de docentes. Y es deseable que asistan a ese “encuentro” con lo que saben, con la memoria de lo que hicieron, hacen y cuestionan, provistos con lo que sienten, valoran y desean.

permitiera construir conocimientos y saberes en torno de la formación y el trabajo docente. ¿Qué cuestiones aparecen en la variedad de textos escritos por las coordinadoras que den cuenta de los sentidos que implica formarse de la mano del dispositivo? ¿Qué preguntas se pueden hacer a los propios relatos para ampliar, expandir, desentrañar lo que el texto cuenta sobre sí en el proceso de formación? ¿De qué modos interpelan estos escritos para pensar la propia formación?

Si bien el colectivo de coordinadoras estaba consolidado (recordemos que venían trabajando conjuntamente desde 2016 y en 2020 se sumaron algunas coordinadoras más que habían sido docentes narradoras), la singularidad del trabajo que las congregaba en esta ocasión demandaba una nueva consolidación, ya no la de un colectivo de narradoras de experiencias pedagógicas, ni la de un colectivo de quienes coordinan procesos de documentación.

En definitiva, les propusimos que se aventuraran en un proceso de investigación pedagógica (Contreras y Pérez de Lara, 2010) que potenciara su propio desarrollo profesional docente.

## **Relatos, formación y desarrollo profesional docente**

Para que esto fuera posible, las dinámicas ensayadas fueron diversas. En los encuentros se producían lecturas, se construían escrituras de distinta índole y comentarios (individuales o en pequeños grupos) en torno de experiencias de investigación pedagógica llevadas adelante en otras latitudes, pero también de las propias prácticas de investigación e indagación pedagógicas a través de la escritura desplegadas en el marco del trabajo colaborativo en el que nos embarcamos.

En los encuentros se experimentaba, se ensayaba, se *inventaba*. Desplegábamos una suerte de *laboratorio pedagógico*, donde generar un ámbito horizontal y colaborativo de intercambio y discusión en torno de las propias escrituras reflexivas producidas y acopiadas a lo largo del proyecto (notas de campo, bitácoras, metarrelatos, etc.) con el propósito, ahora, de *tematizar* en torno de la formación a partir de lo que nos contaran y hablaran los relatos. Construir tematizaciones, tal como lo explicitamos en el capítulo 5, supone percibir y reconocer asuntos, cuestiones, problemas que emergen de los relatos y que con anterioridad pasaron inadvertidos pues no se disponía de herramientas para nombrarlos. Tematizar demanda percibir, reconocer y nombrar de otro modo las decisiones, propósitos, intenciones, perspectivas y sentidos que —en los relatos— dan cuenta de las particularidades de las prácticas situadas. En este caso, de la formación docente de la mano del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Muchas han sido las actividades ofrecidas. Cada una de ellas, entramada en la propuesta de ir desentrañando lo que las participantes tenían para decir sobre la propia formación, ha abierto ideas, reflexiones; ha posibilitado descubrimientos que nos permiten conocer de qué modo contribuyó a la formación docente de quienes participaron del Proyecto *Tiud*. Pero no solo eso. Fundamentalmente también nos encontramos con los hallazgos de lo que este Proyecto nos aportó para seguir repensando, recreando y redefiniendo este dispositivo de investigación-formación-acción docente.

La escritura, la lectura, el comentario y la conversación entre pares han posibilitado otorgar otros sentidos y significaciones al corpus textual trabajado. Fue necesario convertir los propios escritos en objetos de lectura, distanciarlos, “extranjerizarlos”, para poder leer en ellos aquellas cuestiones, problematizaciones y lo que los propios relatos tenían

para decir sobre la formación. Las narrativas de sí hablan de un mundo. ¿Qué mundo de la formación nos cuentan los relatos? ¿Qué podemos pensar, decir y sentir de los mundos formativos de los que hablan los relatos?

A continuación, compartimos algunos núcleos centrales que nos permiten recorrer ciertos sentidos que emergieron acerca del proceso de desarrollo profesional docente experimentado por las coordinadoras participantes del Proyecto *Tiud*.

## **Docentes, relaciones horizontales y trabajo colaborativo**

Los hallazgos recuperados por ellas, que pasarían a nutrir esa mochila con nuevos elementos para consolidar la indagación narrativa, pero también su propio desarrollo profesional como docentes tuvieron que ver, al inicio de 2020, con su interés centrado en la potencia de las *relaciones horizontales* para el trabajo pedagógico entre docentes. En sus textos reflexivos en torno del proceso de investigación-formación-acción docente recorrido de la mano del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, este tópico aparecía con fuerza. El despliegue de la propia voz y de las propias palabras en rondas de trabajo horizontal, en las que la escucha y la conversación pedagógica toman el centro, se deja ver aquí como una de las dimensiones que potenciaron la formación como docentes. En sus propias palabras:

Llego con muchísimos aprendizajes nuevos, pero también con nuevas dudas y expectativas. Con nuevas palabras. Me interpela la posibilidad de estos procesos para horizontalizar las relaciones entre docentes.  
(Nurit)

\*\*\*

Me impactó la idea de construir una comunidad de escucha como condición necesaria para que emerjamos diferentes, como docentes, luego de una conversación horizontal. (Rut R.)

\*\*\*

Me di cuenta del valor de la palabra para interrogar, reflexionar y rever. (Tzipora)

\*\*\*

Un aporte muy importante que me dejó pensando es la idea de democratizar las voces del saber pedagógico, dando lugar a la voz de los docentes. (Eli)

La propia formación es percibida aquí como la posibilidad de conocerse un poco más cada vez y reconocer las transformaciones que se van sucediendo en lo individual, en lo singular, y en lo común y colectivo.

Meditando acerca de esta idea de horizontalidad, Marga, otra de las coordinadoras, plasmaba en uno de sus textos:

Si bien estoy acostumbrada al trabajo en equipo —y como docente a trabajar habiendo recibido durante mis clases, observaciones por parte de pares y viceversa—, aprendí que este era realmente un espacio en el cual la horizontalidad funciona como eje fundamental para un aprendizaje de trabajo colaborativo, muy potente y solidario. Y cuando menciono la palabra horizontalidad, en este caso me refero a un diálogo abierto, a la cooperación, sin que nadie sea

considerado más o menos que el otro, independientemente del rol que ejerza en la Institución. (Marga)

\*\*\*

Ligado a esto, y respecto del trabajo colaborativo en especial, Ruthy T. explicita que fue la invitación a esa estrategia de producción pedagógica la que le resultó atractiva de la propuesta:

Creo que la iniciativa de que los docentes tengamos un espacio propio y la posibilidad de interactuar con pares me motivó a decir que sí. (Ruthy T.)

A su vez, Tzipora articula en uno de sus escritos el proceso del trabajo horizontal y colaborativo con la profundización de su desarrollo profesional como docente:

Comencé escribiendo un simple relato... Hoy comprendo la importancia de la documentación narrativa, la riqueza del trabajo colaborativo. Hoy valoro mi experiencia como docente narradora, y me doy cuenta que puedo reconocer lo que aprendí tanto desde el estudio sistematizado como también desde la práctica. Un círculo interminable y significativo de formación continua y profundización. *Bereshit* [en el inicio] ...Comenzar. Bucear. Indagar... Indagar-me. Desafíos que se presentan... desafiar-me. (Tzipora)

Por su parte, Eli aporta a través de su texto otra dimensión que ha promovido esta modalidad de trabajo pedagógico colaborativo y horizontal: la de la construcción de vínculos basados en la empatía, la confianza y el afecto como condiciones mismas de su fecundidad:

Lo construimos a partir de un trabajo de encuentros, narraciones y reflexiones. Tejimos en el proceso vínculos de empatía y afecto, convocadas por el aprendizaje. (Eli).

Para finalizar, y con la intención de articular algunos de los sentidos pedagógicos que hemos recorrido en este apartado con los que desarrollaremos en el siguiente, Jana, otras de las coordinadoras, escribe a partir de uno de los ejercicios reflexivos propuestos:

Viví lo que es la formación entre pares, la horizontalidad. Es la posibilidad de compartir un espacio para tener un diálogo abierto e interactivo, para cooperar de una forma valiosa. Es un trabajo colaborativo que va en busca de una construcción colectiva. Aprendí que hay otra forma de formarse que no es la tradicional. La narración, la escritura y la documentación de nuestra experiencia es lo que, de otra forma, dan cuenta de nuestra práctica docente. La idea de profundizar narrativamente en la educación es un hecho que me convoca, me provoca movimiento y transformación. Contar acerca de nuestras prácticas pedagógicas en el Área Judaica me compromete. Es una tarea que se renueva, que invita a distintas generaciones de docentes a pensar y repensar contenidos y transmisión. (Janá)

## **Reconstrucción de las experiencias pedagógicas y transformación de las prácticas docentes**

Muchas fueron las estrategias (escrituras de relatos breves; intervenciones en muros colaborativos; análisis de imágenes; selección de fragmentos de relatos de experiencia;



armado de listados de temas pedagógicos; lectura de desarrollos teóricos sobre investigación narrativa y de teoría literaria, entre otras) que pusimos en marcha para impulsar en el colectivo de coordinadoras la generación de escritos diversos y de insumos varios que nos permitieran rastrear algunas pistas acerca de si la reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas en el Área Judaica implicaba para ellas una movilización que permitiese repensar y transformar sus prácticas cotidianas. ¿De qué manera el apropiarse de la propia voz, de la propia palabra, para dar cuenta del propio mundo en las instituciones educativas de la Red Escolar Judía había conmovido algunas certezas de su pensar, nombrar y hacer pedagógicos?

Las coordinadoras fueron ofreciendo sus reflexiones. Esther señalaba:

La documentación narrativa logró en mí, cambios muy significativos. Me ayudó a reformular mi rol como docente, a pararme, pensar, mirar y escuchar de otra manera. (Esther)

Aunque esta coordinadora no se expresa en torno de qué forma o en qué sentidos ella percibe ese cambio, nos da algunas pistas acerca de la posibilidad de otro modo de pensar su tarea que habilitó la experiencia vivida en el Proyecto *Tiud*.

Ilana G., otra de las coordinadoras, puntualiza en su escrito qué es lo que ha operado en ella como proceso formativo, de crecimiento y de desarrollo profesional docente, en el recorrido por su experiencia en la documentación narrativa:

El texto que leí en el último encuentro hablaba de mí.  
De mi crecimiento como docente, de lo importante

que fue lo trabajado para mi formación profesional, pero especialmente mi narrativa expresaba lo central que fue siempre para mí trabajar en equipo, con un otro para realimentar el deseo de aportar a la educación judía en la Argentina. (Ilana G.)

El trabajo colectivo, el intercambio con otros/as para la documentación de experiencias que contribuyan a la construcción de la memoria de la pedagogía judaica en el país es lo que para esta coordinadora tuvo de formativo su recorrido por la documentación narrativa.

Ligando las aperturas que posibilitaron el trabajo horizontal entre pares con la producción de narrativas en torno de sus experiencias docentes, por su parte, Karina mencionaba el corrimiento que operó en ella este proyecto:

Como docente, este proyecto me hizo ver la necesidad de “salirse del lápiz que corrige” y en su lugar abrirme al comentario que enriquece. (...) A partir de allí, un viaje fantástico, desafiante, disfrutable. (...) se suceden frente a mí, en formato cinematográfico, las escenas más significativas y transformadoras. (Karina)

Ilana A., por otro lado, se formuló un interesante interrogante acerca de lo que significa la construcción de tematizaciones pedagógicas. La pregunta que se hace ofrece algunos indicios de los sentidos que tuvo para ella el proceso formativo experimentado en el marco del dispositivo de documentación narrativa Proyecto *Tiud*:

Este concepto [el de tematización pedagógica] fue nuevo para mí. Colaboró en mi quehacer cotidiano. ¿Cuántos temas emergentes surgen de los intercambios

que vamos realizando y junto a ellos transformando nuestras prácticas? Me quedo con estas palabras: tematizar genera una memoria y reconstruye lo vivido. Es una reconstrucción. (Ilana G.)

La misma coordinadora nos habla de otras dimensiones en las que advirtió pistas de elementos de formación a partir de su trabajo en el marco del Proyecto *Tiud*:

*Tiud* me ayuda a reflexionar sobre mis prácticas cotidianas, qué me pasa con lo que me pasa. No solo es contenido y forma; es un recorrido más amplio y profundo, es ahondar en caminos inesperados, es indagar mi lugar, mi experiencia y mis intervenciones; es poder recorrer los trayectos del día a día, los errores y los aciertos, los desencuentros y los encuentros. (Ilana A.)

A partir de la elaboración de un texto propuesto a las coordinadoras, se les pidió que reflexionaran sobre sus aprendizajes. En el suyo, Eli dio cuenta de aquellas acciones valiosas que tuvo oportunidad de “ejercitar” en el itinerario transitado y en las que se formó y capitalizó para su práctica pedagógica cotidiana:

Aprendí a repreguntar, “molestar”, inquietar, distraer, proponer cuidadosa y amorosamente. La flexibilidad personal fue un aporte en la formación en el enfoque narrativo. (Eli)

Para Diana, su proceso de formación en el marco del dispositivo se dio en diversas dimensiones. Una de ellas tuvo que ver, principalmente, con los modos de agudizar la escucha para intuir potentes historias pedagógicas en el transitar diario por las instituciones educativas. En alguna anécdota

o en alguna cosa dicha al pasar por sus colegas en las escuelas ella aprendió a vislumbrar una experiencia pedagógica singular, valiosa de ser contada. En sus palabras:

El trabajo del docente no se circunscribe únicamente al aula. En las escuelas hay múltiples ámbitos en los que circulan intercambios. Cuando me encuentro en la sala de profesores en algún recreo y escucho a un compañero narrar alguna situación escolar cotidiana (de esas que se comentan entre pares cuando hay momentos de distensión), suelo pensar que de esta anécdota podría surgir un relato de experiencia pedagógica y siento que los aprendizajes de *Tiud* cambiaron mi forma de apreciar las historias de mis colegas. (Diana)

Las transformaciones vividas en las diferentes instancias del Proyecto tuvieron que ver con los modos de hacer docencia, con las formas de generar y construir vínculos, con las formas de conversar con otros. Narración, trabajo horizontal y colaborativo en colectivo, deliberación, intercambio y conversación pedagógicos, construcción de otros modos de vincularse se alzarían como los pilares que sostienen la dimensión formativa de desarrollo profesional docente y, con ella, la posibilidad de la transformación de las prácticas pedagógicas.

## **Otras formas de escritura en el ámbito escolar y la construcción de la identidad docente**

A su vez, formarse horizontalmente, con otros, narrando historias pedagógicas, hizo que el colectivo de coordinadoras advirtiera la importancia de reconocer en los/as

docentes la construcción de saberes pedagógicos de orden general y ligados a la enseñanza en el Área Judaica, en particular. También se destaca el reconocimiento de que la narrativa se enlaza con la identidad judaica, como contenido y como forma de transmisión, de enseñanza y, fundamentalmente, como construcción de la propia identidad como docentes. Muchos de los textos escritos por ellas señalan un relato leído al inicio del Proyecto que guió y marcó profundamente las andaduras realizadas a lo largo de los cinco años que lleva de despliegue el Proyecto *Tiud*. Se trata del relato “¿Qué hace un maestro judío? Narra un relato”, del Rabino Iosef Dov Soloveitchik (z”l); un relato que fue contado de generación en generación y que construye *lo común*. Esta pregunta y su respuesta acompañaron de modo permanente a las coordinadoras y fue la llave para abrir el camino a escribir narrativas pedagógicas acerca de experiencias docentes dentro del Área Judaica.

El contenido de la transmisión es un relato. La forma de la transmisión es la narración. La propia formación como docente tiene lugar al narrar las propias experiencias pedagógicas. La formación acontece cuando se cuentan historias entre colegas docentes. La propia identidad (como judíos, pero también como docentes) se construye narrativamente.

En este sentido, las formas de escritura propuestas por el dispositivo (subjética, en primera persona) impulsaron la problematización de los formatos textuales que son utilizados usualmente en los espacios escolares por los/as docentes. Y pusieron en cuestión sus aportes para dar cuenta de forma significativa de aquello que sucede —y les sucede— a quienes los transitan y construyen allí sus subjetividades, sus identidades. Karina reflexionaba sobre ello en uno de sus escritos del siguiente modo:

Con la profundización en la formación, aparecieron nuevos formatos de escritura, los cuales enriquecieron a las coordinadoras, desafiándolas a experimentar en distintas formas de escribir, según el soporte propuesto. Fue animarse a la forma de redacción de una bitácora, de notas (...), las memorias de cada encuentro para compartir luego con el grupo. Fue, al mismo tiempo, la posibilidad de nuevas escrituras, distintas a las permitidas en el ámbito escolar. (Karina)

Inspirada por el planteo de Bruner (2000), lectura ofrecida en una de las instancias de la propuesta de formación, Rut R. contaba qué le pasó cuando fue convidada a narrar historias pedagógicas, vinculándolo con su modo de pensar, hacer y nombrar lo pedagógico:

Y así llegó a mis manos la Fábrica de Historias, de Bruner, que se convirtió en un referente para ver mi vida profesional en modo narrativo. La convocatoria era a “fabricar historias” y todo lo mágico que esa frase conllevaba potenciaba mi pasión, mi militancia pedagógica. Hablar en primera persona, ser protagonista de mi propio recorrido, contárselo a alguien, transitar la interpretación y la reinterpretación, transformar el saber en decir. (Rut R.)

Elisheba, otra de las coordinadoras nos ofrece en sus reflexiones una distinción tan sutil como crucial para el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Si bien en la escritura de los relatos de experiencia se adopta la primera persona del singular (o en algunos casos del plural), la dimensión colectiva se cifra en la construcción del relato, en la cadena de escrituras, lecturas, interpretaciones, comentarios, reescrituras y relecturas que se ponen en

juego en el colectivo de indagación y formación cuando, en el marco de los talleres, se recorre el itinerario de documentación narrativa:

Lo valioso para mí, como proceso de formación tuvo que ver con comprender que documentar narrativamente un relato de experiencia pedagógica no es sólo escribir ni escribir en soledad. Cuando digo esto quiero destacar la importancia y relevancia de este estilo de producción de un relato, ya que si bien el relato de experiencia es personal, y en primera persona en su construcción, en su proceso requiere del aporte valioso de los comentarios de los integrantes del equipo, del colectivo de trabajo. (Elisheba)

Como hemos podido apreciar, la indagación narrativa ofreció pistas para desentrañar lo que los textos producidos por las coordinadoras cuentan sobre sí acerca del proceso de formación. Aparecieron a partir de las relecturas que ellas hicieron de sus propios relatos de coordinación, de sus bitácoras, de sus notas de campo, etc., y de interrogarlos/as en profundidad.

Ahora bien, sin dudas el trayecto formativo recorrido por las coordinadoras les permitió constituirse como un colectivo de indagación narrativa. Un hito importante que aparece en los diversos textos producidos a lo largo del Proyecto *Tiud* tiene que ver con lo que ha permitido a las coordinadoras reflexionar sobre la posición de indagación que propone el dispositivo a partir del trabajo colaborativo de construcción de tematizaciones pedagógicas de los más de doscientos relatos de experiencias en el Área Judaica que emprendimos con las coordinadoras durante 2021. Al tiempo que este trabajo se desplegaba, paralelamente, algunos interrogantes tomaban forma: ¿es posible

que al tiempo que amasamos, tallamos, construimos la tematización de los relatos promovamos el propio desarrollo profesional como docentes? Conversar en torno de los temas pedagógicos que emergen de los relatos, recuperar lo singular de cada uno e identificar lo común entre ellos, ¿de qué modos contribuye a reflexionar en torno de la formación de la mano del dispositivo de documentación?

Lo que leemos habla de nosotros también, de lo que nos pasa en nuestro tiempo y específicas circunstancias. La lectura puede transformar, es como una lente que amplía la densidad de lo real, permitiéndonos ver mejor lo que ya vivimos, pero sobre cuya importancia no habíamos reparado todavía, por no haber caído en la cuenta. Leer es la posibilidad de caer en la cuenta. Es decir, de transformar la mirada, la propia perspectiva y, por eso, esa lectura también es formativa. Durante el transcurso del trabajo colectivo de tematización pedagógica con el material del corpus de relatos de experiencia del Área Judaica publicado, las coordinadoras ofrecieron algunas pistas e indicios de ese proceso de formación como docentes. Eli lo expresaba así:

Esto me pasó con algunos relatos que leí... que muchas de esas experiencias también me sucedieron a mí. Me encantó la frase de Jullien (1998), que leímos en el taller, que decía que cada libro es como una lente, porque en nuestra posición de lectoras e interpretadoras de los relatos, profundizamos más allá de la posición de coordinadoras. (Eli)

Por su parte, dos coordinadoras reflexionaban sobre la potencia de esta tarea de indagación y la ligaban a lo que posibilita el ejercicio de relectura, de la búsqueda de sentidos y significaciones en los relatos de experiencia:



Al releer me encontraba segura de conocer lo que venía después en un relato. Sin embargo, ese después no era el mismo. Volvía sobre lo que creía conocido y descubría una y otra vez algo nuevo, algo que iba más allá de aquello en lo que había reparado en la primera vez. Fue una sorpresa placentera que me regaló una frescura en la que antes no había reparado. Relectura: lente nueva, descubrimientos de lo no visto, reparar como si fuera nuevo. Por todos estos estados pasé durante este proceso. (Rut R.)

\*\*\*

Se me ocurre que la re-lectura se acerca bastante a re-significar el texto leído por primera vez. En las sucesivas lecturas uno va entrando en las distintas capas del escrito y lo va repensando, y es en este proceso que se le van dando distintas significaciones, el texto se va anudando a recuerdos, sensaciones, impresiones del lector. Probablemente en cada vuelta el texto se va tornando diferente, a medida que quien lee lo va viendo con otros ojos. (Diana)

Sin duda, la escritura acerca de lo que pasó y *les* pasó con el trabajo de construcción de tematizaciones pedagógicas en torno de los relatos, a partir de su relectura atenta, ha permitido seguir profundizando en la apertura a los múltiples sentidos que ella posibilita.

## **A modo de cierre: historias y tematizaciones como hilos de la formación**

Iniciamos el capítulo preguntándonos acerca de las posibilidades y potencialidades de encontrar junto a las

coordinadoras, a lo largo del camino andado y documentado en diversos escritos, elementos que pudieran considerarse valiosos para la propia formación como docentes. Desde ese interés, la propuesta desarrollada se orientó a reconocer y dar cuenta de los hallazgos mientras se transitaba la experiencia formativa.

Esta peculiaridad de la iniciativa permitió profundizar en los sentidos específicos que comportó para ellas: el valor inestimable para la tarea docente del tejido de relaciones horizontales y del trabajo colaborativo; la vivencia del desarrollo profesional docente; la indagación narrativa como estrategia formativa; las transformaciones de las prácticas pedagógicas a partir de la reconstrucción narrativa de la experiencia; y, la construcción y reconstrucción de la identidad docente a partir de la habilitación de otras formas de escritura en el ámbito escolar, fueron construidos como tematizaciones de los procesos de formación vividos por este colectivo en particular.

Una nueva lectura de lo transitado ha redimensionado lo hecho y lo vivido. De este modo, la narrativa emergió como modo de pensamiento caracterizado por una forma de ordenar la experiencia y como manera de conocer. El proceso vivido presentó, en algunas pinceladas, las diferentes trayectorias transitadas, materializadas en sus propias historias de formación. La posibilidad de historizar, narrativamente, la propia experiencia y la trayectoria realizada comporta una potencia formativa en sí y es esa historización la que ofrece las primeras pistas para repensar la tarea pedagógica y encontrar mejores formas de decirla, de nombrarla y hacerla.

## Referencias bibliográficas

AMIA (2018). *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 1. Buenos Aires.

AMIA (2019). *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 2. Buenos Aires.

AMIA (2020). *Narrativas pedagógicas en el Área Judaica*, vol. 3. Buenos Aires.

Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). Introducción. En Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.

Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Jullien, F. (1998). *Elogio de lo Insípido*. Madrid, Siruela.



# Epílogo. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el Área Judaica: tradición, memoria y saber pedagógico

*Marga Haar*

*Todos recibimos diferentes circunstancias de vida y una opción básica es tomar todas esas circunstancias y construir con ellas...*

*Rab. Yaakov*

A través de la lectura de esta publicación podemos ver que el proyecto *Tiud* conjuga procesos de narración, transmisión, memoria y continuidad, encontrando a lo largo de seis años, en cada nueva etapa de su implementación, una propuesta que estimula a continuar. Además de los propósitos explícitos que detalla Daniel Suárez en la presentación, cada capítulo contribuye a construir, un ámbito colectivo en el que nos hemos encontrado y al que siempre podemos volver.

El Capítulo 1, “Documentación narrativa: investigación-formación-acción, experiencia y pedagogía” nos transmite los fundamentos teóricos, la misión, las investigaciones que se hicieron y se hacen en relación al lugar que ocupa hoy en día esta metodología de trabajo y los espacios en los que

se va desarrollando en diferentes países y provincias de la República Argentina, señalando la importancia de esta experiencia como un producto colectivo que intenta generar diversos tipos de saberes, desde lo pedagógico, lo narrativo y lo específicamente local.

Como producto de la experiencia del Nodo *Tiud*-AMIA sale a la luz esta publicación, que es también una obra de producción colectiva, que se desarrolló en un espacio colaborativo entre la acción pedagógica de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, programa de extensión universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), y del *Vaad Hajinuj* (Departamento de Educación) de la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA), en tanto promotor y articulador de acciones educativas en la Red Escolar Judía.

En este recorrido vemos reflejado cómo llega la Red Escolar Judía a documentar las experiencias pedagógicas. El libro da cuenta de las motivaciones por las cuales la Central de Educación Judía decidió dejar por escrito narrativamente los modos de encarar dicho proceso, y cómo creció, se consolidó, motivó e involucró a los diferentes actores.

Las narrativas docentes a las que alude este libro se produjeron en colectivos de educadores que han documentado sus experiencias en las escuelas de CABA como así también con docentes de las diferentes provincias y países sudamericanos mediante su participación en forma virtual, coordinadas desde CABA en encuentros por medios digitales.

Todos estos relatos han facilitado un acercamiento a los modos del quehacer docente, permitiéndonos vislumbrar las certezas e incertezas en el trabajo cotidiano, poniendo en palabras las intenciones educativas y los diferentes modos de abarcar contenidos de acuerdo con la visión de cada institución, aportando valiosa y significativa información.

*Tiud*, tal como aparece en el Capítulo 2, “Narrando travesías de aprendizaje”, nos permitió apreciar cómo se crean y fortalecen vínculos a través del proceso de enseñanza y de aprendizaje, cómo el intercambio entre docentes y estudiantes es recíproco e inspirador y cómo estas historias reflejan el ser judío, marcan la importancia del encuentro con un otro, otorgándole a ese compartir, a ese intercambio un brillo especial que inspira, transforma y produce significativos procesos de aprendizaje. Leer los relatos nos permite conocer muchas veces cuáles fueron las motivaciones que llevaron a los docentes a elegir esa profesión y a transmitir el legado cultural del pueblo judío.

En el capítulo 3, leemos que *Tiud* como experiencia colectiva dio la posibilidad de investigar la práctica pedagógica en las escuelas de la red escolar judía al documentar el quehacer y saber profesionales de docentes, al revalorizar el rol del docente del Área Judaica en el ámbito educativo, y al hacer conocer su accionar en la cotidianeidad del aula.

Esta publicación pone en circulación ideas y reflexiones que surgieron del proceso recorrido a través de la participación de diferentes actores: equipos de coordinación de la AMIA y del ICE (FFyL-UBA), coordinadoras formadas en el marco del dispositivo, colectivos de docentes narradores de las Escuelas de la Red Escolar Judía, integrándose, además, a la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Nos permite conocer el proceso de formación acción que de 2016 a 2021 se viene desplegando fuertemente en el marco del colectivo de coordinadoras. Presenta propuestas cuyo propósito es mostrar el proceso de formación de coordinadoras, narradores como así también las singularidades y especificidades del docente de estudios judaicos.

El Capítulo 4, “Pintar una experiencia, colorear un relato colectivo. Reconstrucción narrativa del Proyecto *Tiud*” nos facilita apreciar las herramientas que posibilitan contar

la historia de este proyecto debido a los registros escritos, bitácoras, planificaciones de las diferentes instancias, materiales producidos en seminarios, talleres, agendas de trabajo, etc. elaborados por las participantes.

La fundamentación teórica que podemos leer en los diferentes capítulos, así como la introducción de fragmentos de los relatos en el Capítulo 5 “De huellas, identidades y bienvenidas. La tematización de relatos de experiencias como convite a la conversación pedagógica” dan testimonio de la trascendental importancia de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el Área Judaica, que permiten a los/as educadores expresar por escrito aquellas otras cuestiones propias de sus vivencias laborales que necesitan ser visibilizadas.

Este texto permite apreciar cómo fue que las coordinadoras y sus colectivos de docentes se apropiaron de conocimientos teóricos y también de saberes producto de la práctica de la narración pedagógica, dejando la puerta abierta para plasmar, ellas y las futuras generaciones de profesionales de la educación, nuevas experiencias en el Área Judaica cumpliendo con el mandato de nuestros sabios: “No estás obligado a terminar la tarea, pero tampoco puedes desentenderte completamente de ella” (Rabí Tarfón, Pirkei Avot 2:21).

El Capítulo 6, “La trama construida alrededor de la formación como docentes. ¿Qué implica formarse de la mano del dispositivo de documentación narrativa?”, aporta al conocimiento de cómo a través del dispositivo se construyen espacios de diálogo producto del trabajo colaborativo, del intercambio entre pares y entre docentes y directivos/as y/o coordinadores/as.

Esta producción testimonia lo que es *Tiud*: un colectivo docente que se apropió del proyecto, le dio un significado especial, lo prolongó en el tiempo y demostró cómo el



legado cultural se transmite y trasciende no uniformemente en todas las escuelas de la red escolar judía, sino de acuerdo con la misión y visión de cada una. Hay diferencias en la forma de transmitir, pero la esencia los une, como aparece en el Capítulo 3 “La melodía ininterrumpida”.

Este libro suma al desarrollo de cada capítulo la apertura de códigos QR que figuran en diferentes espacios permitiendo adentrarnos en los libros con relatos que fueron publicados hasta el presente, haciendo conocer la enriquecedora y significativa labor de los/as docentes del Área Judaica.

Se percibe a través de su lectura que *Tiud* fomenta la reflexión sobre la práctica docente, demuestra lo hermoso que es adquirir nuevos saberes, enseña a escuchar, a recibir, a aceptar o discrepar frente a un comentario de un par que tiene como objetivo que emerja el sentido del relato. Indica el camino para relatar experiencias que se ponen en práctica en el aula o en otros espacios educativos de forma que sean accesibles a todos los/as lectores/as, narra experiencias que proyectan su luz fuera de los límites de la escuela y genera marcos de diálogo e intercambio permanente.

Estas páginas nos sumergen en el trayecto atravesado hasta el presente por el colectivo de coordinadoras y narradores/as de *Tiud*, nos muestra los ejes fundamentales de este proyecto, como ser la importancia del intercambio, de la escucha atenta, de la reflexión constante y del diálogo no solo desde lo teórico sino a través de fragmentos de producciones y relatos que aparecen en los capítulos 5 y 6 porque, como expresa Martín Buber (1993), uno de los principales filósofos del lenguaje, en su libro *Yo-Tú*:

En el diálogo auténtico uno se vuelve hacia su interlocutor y se dirige a él de verdad: es, pues, un movimiento del ser hacia él... Pero el que habla no solo

percibe a la persona que está frente a él, sino que también la acepta como interlocutor, es decir, confirma al otro en su ser.

La lectura de esta publicación refleja el camino recorrido por *Tiud* hasta el presente, permitiendo vislumbrar la forma en que se seguirá desarrollando. Ya que, tal como leímos en este libro, encuentra cada año nuevos caminos para seguir descubriendo e investigando experiencias escolares que atraviesan la variada paleta de colores que conforma las instituciones comunitarias y los colegios de la Red Escolar Judía.

## Sobre los autores

### Daniel Suárez

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación y Vicedirector del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA). Coordinador del Programa de Extensión Universitaria Formación Docente y Narrativas Pedagógicas y Profesor en la Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y el Doctorado en Ciencias de la Educación en la misma Facultad. Co-Coordinador del Programa Específico Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en el que se desempeña como profesor de Metodología de la Investigación, Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas y Talleres de Tesis I y II. Sus líneas de investigación, docencia y extensión universitaria se interesan por el saber, la experiencia, el discurso y la práctica pedagógica; los movimientos y experiencias colectivas de docentes que indagan sus prácticas; los problemas pedagógicos de la formación de docentes y los estudios narrativos del currículum. Se ha especializado en cuestiones de investigación pedagógica desde la perspectiva narrativa, biográfica y autobiográfica y ha publicado libros, ensayos y artículos en español, portugués, inglés, francés, catalán e italiano.

## Ariel Moises Cohen Imach

Licenciado en Sociología y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. M.A. en Educación por la Universidad Hebrea de Jerusalem. Graduado del Programa "Amigos de Jerusalem" para educadores selectos de comunidades judías de todo el mundo. Se desempeña actualmente como Director del Vaad Hajinuj de la AMIA (Consejo Central de Educación Judía de la República Argentina), que representa a la Red Escolar Judía ante diversos organismos del país y del exterior, y lidera programas de capacitación docente y actividades con alumnos. Es Rector del Instituto de Formación Docente Sh. I. Agnón. Anteriormente se desempeñó como Rector del Colegio Secundario Yeshurun Torá, Director Académico del Área Judaica del Instituto Hebreo de Santiago de Chile, líder espiritual de la Asociación Comunidad Israelita Latina de Buenos Aires (ACILBA), coordinador de liderazgo juvenil en Campaña Unida Judeo Argentina (CUJA), y docente en instituciones judías de Nivel Secundario y Superior. Su área de especialización se vincula con la enseñanza de las fuentes judías clásicas, tema sobre el cual desarrolló diversos materiales a lo largo de su recorrido académico.

## Karina Korob

Es Magíster en Educación por la FLACSO, Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes y Profesora de Educación Inicial por el Instituto de Formación Docente Sh. I. Agnón. Se desempeñó como docente en variadas escuelas del país y del exterior, especializándose en contenidos judaicos.

Coordinó los departamentos de Cultura e Idioma en la escuela Jaim Weitzman de Viña del Mar, fue Rectora del Instituto Sh. I. Agnón y coordinó el programa educativo Nir, dedicado a la formación de referentes educativos para distintas localidades.

Es contenidista, diseñadora de cursos y tutora en el Ministerio de Educación de Río Negro. Se desempeña como Coordinadora de Programas y Proyectos del Vaad Hajinuj de la AMIA (Consejo Central de Educación Judía de la República Argentina) y acompaña en la representatividad de la Red Escolar Judía ante diversos organismos del país.

Interesada en la formación docente judía y el valor que la tradición y la inmersión en la cultura otorgan a cualquier educador judío, desde el rol que desempeña en el Vaad

Hajinuj, acercó a la Red Escolar Judía a la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, siendo una de las creadoras del proyecto *Tiud*, coordinadora y editora de los relatos que se generan en ese espacio.

## Marga Haar

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Historia del Pueblo Judío, para el Nivel Medio y Terciario, Instituto Superior de Ciencias Judaicas de Buenos Aires. Egresada del Posgrado en Gestión y Conducción Educativa, Instituto Terciario Jean Piaget, y de la especialización en Dirección de escuelas del Programa Bonaij, organizado por el Seminario Rabínico Latinoamericano, el Fondo Pincus y AMIA. Maestra de Educación Primaria Judía, Instituto Superior de Ciencias Judaicas de Buenos Aires con especialización en el Instituto Grinberg en Israel. Fue tutora del Programa de Formación para docentes de Escuela Media en la enseñanza del Holocausto, organizado por Vaad Hajinuj, AMIA, con el apoyo de Task Force, Centro Simón Wiesenthal, Fundación Cultural Hebrea, con el auspicio del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, DGEGP. Ejerció el cargo de Directora de Estudios de la Escuela Secundaria Natán Gesang. Fue Rectora de la Escuela Media del Instituto Bet El. Coordinadora del área judaica del profesorado Sh. I. Agnón. Su área de especialización se vincula con Historia del pueblo judío y Sociología y Pensamiento Judío Contemporáneo. Se formó como coordinadora de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas dentro del área judaica –*Tiud*–, organizado por AMIA y FFyL-UBA. Se desempeña como Orientadora pedagógica en el Consejo Central de Educación Judía de la República Argentina, Vaad Hajinuj, AMIA.

## Paula Dávila

Es doctoranda por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Es Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) e integra, desde 2004, equipos de investigación con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA),

especializándose en la investigación pedagógica desde la perspectiva narrativa. Es integrante del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (FFyL-UBA) desde el año 2010. Es Profesora en la Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y en la Carrera de Especialización en Pedagogías para la Igualdad en contextos socioeducativos diversos de la FFyL-UBA. Se desempeña como profesora en la formación docente inicial y ha formado parte de numerosas propuestas de desarrollo profesional docente en el país y en la región.

## **Gladys Zarenchansky**

Es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Doctoranda del Doctorado en Educación con Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Integra el Proyecto UBACyT “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE, UBA) así como también el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. Se desempeña como asesora pedagógica en el Hospital Italiano de Buenos Aires. Es docente en la Universidad Nacional de Río Negro y también cumple funciones docentes en asignaturas del Ciclo de Formación Orientado en Pedagogía de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

## **Agustina Argnani**

Es doctoranda por la Universidad de Buenos Aires; Magíster en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas; Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación

(FFyL-UBA). Es Ayudante de primera regular del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Integra, desde 2009, el equipo de investigación dirigido por Daniel Suárez con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Es Coordinadora Ejecutiva del Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" (FFyL-UBA) desde el año 2010. Se desempeña en la formación docente inicial y continua, y como asesora pedagógica en instituciones de nivel superior.







Esta obra colectiva, escrita en colaboración horizontal, dispone públicamente los posibles aportes de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el Área Judaica al campo de interrogantes y desarrollos teóricos, metodológicos, estéticos, éticos, poéticos y epistemológicos de la pedagogía. A través de una serie de reflexiones, argumentos, relatos y tematizaciones, el libro se inscribe y resuena en el movimiento intelectual y en la tradición de pensamiento pedagógico que pretenden indagar, deconstruir y reconstruir el lenguaje y el saber de la praxis educativa y su vasto territorio de experiencias y obras de enseñanza.

ISBN 978-987-8927-67-1



9 789878 192767 1



**.UBA40** <sup>∞</sup>  
AÑOS DE  
DEMOCRACIA



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires