

La escritura como constitutiva de un proceso de investigación-formación docente: la experiencia del PIBID/Educación Infantil de la UNIRIO

Carmen Sanches Sampaio¹ | Tiago Ribeiro² | José Ricardo Santiago³

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la cuestión de la formación docente y de la potencialidad de la escritura en este proceso. Apuesta en una idea de formación de profesores como un *continuum* en el cual el docente también es comprendido como sujeto productor de conocimiento y saber pedagógico. Así, tejiendo una crítica a las ideas de “capacitación” y / o “actualización”, el artículo sostiene el proceso formativo como una posibilidad de transformación en el encuentro con el otro. Para ello, el texto comparte la experiencia vivida en un proyecto de enseñanza / investigación / formación articulado a un programa nacional de incentivo a la formación docente en Brasil: el PIBID (Programa Institucional de Becas de Incentivo a la Docencia). Se trata del PIBID en Educación Infantil de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro, en el cual nos hemos desafiado a vivir y practicar la formación

Summary

The present work aims to reflect on the question of teacher training and the potential of writing in this process. It bets on an idea of teacher training as a *continuum* in which the teacher is also understood as a producer of pedagogical knowledge. Thus, weaving a critique of the ideas of a merely technical training, the article sustains the formative process as a possibility of transformation in the encounter with others. To this end, the text shares the experience of a teaching/research/training project linked to a national program to encourage teacher education in Brazil: the PIBID (Institutional Program of Scholarships for Teaching Incentive). It is the Federal University of the State of Rio de Janeiro's Childhood Education PIBID, in which we have challenged ourselves to live and practice teacher training as a meeting between subjects in which we can write, read, think, share and, perhaps, transforming ourselves with others.

como un encuentro entre sujetos en el que podemos escribir, leer, pensar, compartir y, tal vez, transformarnos con el otro.

Palabras clave: Escritura; formación docente; PIBID; encuentro con el otro.

Key Words: Writing; teacher training; PIBID; encounter with others.

Fecha de Recepción: 30/09/2017
Primera Evaluación: 04/11/2017
Segunda Evaluación: 28/11/2017
Fecha de Aceptación: 10/12/2017

Introducción

Empezamos este texto con la pregunta que resona allí donde grita el deseo de democracia: ¿Dónde está Santiago Maldonado? Así, escribimos este texto también como un acto de resistencia a que el mundo siga siendo eso en que a veces parece haberse convertido; un texto que es también un deseo de que el mundo pueda ser algo allá de un deseo de homogeneidad, de normatividad, de control de los cuerpos y de las gentes – incluso en la formación docente y en la investigación educativa. Como educadores que somos, de la universidad y de la escuela primaria y secundaria, ponemos en cuestión la lógica iluminista que la gran mayoría de las políticas y acciones de formación docente concluyen, pautada en ideas como “capacitación” y “actualización”. De un modo general, se trata de políticas pensadas para los profesores (Sampaio; Ribeiro; Morais, 2014) gestionadas en las secretarías de educación o en las salas de negociación de grandes organizaciones no gubernamentales o de grandes grupos empresariales, pero que siempre, o casi siempre, ignoran saberes y haceres docentes y el cotidiano escolar, tan ricos en su pluralidad y complejidad.

En Brasil, las problemáticas referentes a la formación de maestros en un país de dimensión continental y la lucha de educadores y de profesionales de la educación, vinculados a universidades, escuelas y espacios de educación no formal, llevaron a la implementación de una política pública, durante la gestión

del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que buscaba aproximar los maestros en formación al cotidiano escolar, apostando en la articulación entre práctica y teoría como nutriente de la formación docente: el Programa Institucional de Becas de Incentivo a la Docencia (PIBID).

El PIBID, en calidad de política pública nacional brasileña, invierte en la formación continua de futuros docentes *desde y con* la escuela. Podemos afirmar que el Programa significó un marco en las políticas instituidas de formación al desplazar su foco: de la **capacitación pensada para la escuela** para el énfasis y la apuesta en la importancia de una **formación vivida con la escuela**. Esta política se materializó a través del trabajo conjunto del Ministerio de la Educación, por medio de la Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), con universidades públicas brasileñas.

En este texto, nos dedicamos a pensar esta política, especialmente desde la experiencia vivida en el meollo del Proyecto del PIBID/ Universidad Federal del Estado del Rio de Janeiro (UNIRIO)⁴ –y, más específicamente, desde las actividades que se relacionan con el subproyecto Pedagogía/Educación Infantil, en el cual asignamos la escritura y la investigación como constitutivas de la formación docente. Apostamos en la documentación y en la reflexión de experiencias pedagógicas como potencialidad para el proceso de (trans) formarse con el otro.

Formación docente: de las políticas para la escuela a la experiencia con la escuela

Desde hace muchos años investigamos y experimentamos el cotidiano escolar, sea por medio de nuestras acciones investigativas sea como docentes. En este trayecto, aprendemos a comprenderlo como *locus* privilegiado de la producción de saberes y conocimientos, como un *espacio-tiempo* donde la práctica interpela a la teoría, y que, en la tensión entre ambas, señala sentidos otros sobre la experiencia educativa.

Sin embargo, a pesar de toda la riqueza que diariamente viven y tejen en el suelo de la escuela docentes y estudiantes, a pesar de las condiciones muchas veces precarias y desfavorables a la creación, a la invención y a un trabajo que afronte el pensamiento y no lo abrigue en los dominios del “así mismo”, las voces que componen la cotidianidad de la escuela son poco escuchadas en las negociaciones para la toma de decisiones sobre políticas y acciones que directamente las afectan (Suárez, 2011).

De este modo, parece como si pusiesen la escuela en el lugar del *no*, de la falta, de la incapacidad de pensar y de proponer soluciones para problemas enfrentados en su día a día, como si fuera la escuela solamente un lugar de reproducción y de aplicación de lo que es pensado y producido por otros. Esta subvaloración de la escuela en cuanto institución productora de conocimientos y saberes encuentra ilustración en la

gran mayoría de políticas públicas y de acciones de formación que, de manera general, son pensadas desde arriba, sin llevar en cuenta lo que piensan y desean aquellos que viven y practican la escuela, lo que contribuye para que ella sea, mayoritariamente, lo que viene siendo. Además, tal comprensión también se refleja en la imposición de políticas exteriores que desconocen y/o ignoran demandas regionales, singularidades locales, necesidades institucionales y experiencias impares, forzando evaluaciones externas, bases curriculares comunes, todas ellas pensadas universalmente, como si la homogeneidad fuese una realidad, y no una aspiración fallida.

Es importante destacar que esto no ocurre sin razón; el hecho es deudor de una política de pensamiento y de conocimiento en que prima la técnica sobre el pensar. Se busca, así, la instrumentalización docente y la consecutiva aplicación de las técnicas, de los conocimientos y herramientas “adquiridos”. Una *racionalidad técnica* (Schön, 1992) que vacía el proceso pedagógico de su carácter creativo y creador, y apuesta en la idea behaviorista del estímulo-respuesta, o sea: ¡que es posible aprender y aplicar! El docente, entonces, es un aplicador, y los estudiantes, por su parte, son receptáculos vacíos que necesitan ser “rellenados”. Así, se desprofesionaliza el profesor en cuanto pensador, y se niega la capacidad reflexiva y productora de los estudiantes. Como señala Suárez:

(...) es fundamentalmente un problema de política de conocimiento o de “epistemología política”, una cuestión que tiene que ver con la generación de jerarquías para la producción del saber pedagógico, con la distribución de los sujetos vinculados con ese saber en relaciones de poder y subordinación, y con la generación de marcos de legitimidad para esas jerarquías y las posiciones que ocupan en ellas los diferentes sujetos del campo pedagógico. (2011: 127)

Una política de conocimiento que busca, como decimos, subalternar y colonizar al profesor, y también al futuro profesor, una vez que éste necesita, primordialmente, cursar las asignaturas de fundamentos, esencialmente teóricas, para sólo entonces “aplicar” los conocimientos “adquiridos” en pasantías profesionales y asignaturas prácticas. Ahora bien, ¿a quién interesa la subo la desvaloración de la escuela? ¿Y qué le acompaña, justificada por el discurso mismo de la (in)eficiencia? ¿La pauperización de la escuela? ¿La falta de condiciones de trabajo? ¿El corte de salarios y de derechos sociales y laborales? ¿La casi ausencia de inversión en formación bajo una perspectiva de colaboración y de compartir con la escuela?

La lucha de los sindicatos docentes y las huelgas y movimientos de profesores, de todos los niveles de enseñanza en todo Brasil, así como la presión de

entidades e instituciones relacionadas a la Educación, como la Anped (Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación⁵), no sólo desnudaron esa política como contribuyeron para una tentativa de redefinición de la formación de profesores en Brasil, de modo que la escuela pudiese ubicarse en el centro de las discusiones y participar en ellas. Así, todavía durante el gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como ya destacamos, el Ministerio de la Educación (MEC) presentó una iniciativa –el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia/PIBID– que posibilita pensar y vivir la formación de maestros desde otro lugar.

Pibid: sentidos de una formación docente que se constituye desde otro lugar

Creado en 2007 como parte de las muchas acciones relacionadas al Plan Nacional de Educación, el PIBID fue implementado por la Coordenadoria de Aperfeiçoamento Profissional de Ensino Superior – CAPES, con la finalidad de perfeccionar y valorar la formación de maestros. Este movimiento se dio, en un primer momento, junto con las carreras de las llamadas ciencias exactas y de la naturaleza, con el objetivo de atender a las necesidades de las áreas de Biología, Física, Matemáticas y Química (históricamente reconocidas por la carencia de profesionales para actuar en estas respectivas áreas), orientándose, pues, a las cuestiones relacionadas a

la Educación Secundaria. No obstante, en 2010, a través del Decreto nº 7.219, de junio de ese año, el Programa expandió las posibilidades de desarrollo de acciones a las demás áreas del conocimiento y a los niveles infantil y primario de Educación.

En un potente movimiento de aproximación entre Escuela Básica y Educación Superior, los objetivos del Programa se pautan en principios bastante distintos de aquellos que se observaban en las políticas de formación presentadas hasta el momento. Destacamos:

- I - Incentivar la formación de docentes en nivel superior para la educación infantil, primaria y secundaria;
- II - Contribuir para la valoración del magisterio;
- III - Elevar la calidad de la formación inicial en las carreras de formación de maestros, promoviendo la integración entre educación superior y educación básica;
- IV - Inserir los alumnos de las carreras docentes en el cotidiano de escuelas de la red pública de educación, proporcionándoles oportunidades de creación y de participación en experiencias metodológicas, tecnológicas y prácticas docentes de carácter innovador e interdisciplinar que busquen la superación de problemas identificados en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- V - Incentivar las escuelas públicas de educación básica, movilizándolo sus

maestros en cuanto co-formadores de los futuros docentes, y convertirlas en protagonistas en los procesos de formación inicial para el magisterio;

- VI - Contribuir para la articulación entre teoría y práctica necesaria a la formación de los docentes, elevando la calidad de las acciones académicas en las carreras de formación de maestros.

Lo que se percibe es que, desde su marco documental inicial, el PIBID ya señalaba la oportunidad de pensar la formación docente desde otras bases, en una relación con la educación que no se constituyese alrededor de los pares ciencia/técnica o teoría/práctica (Larrosa, 2002). Para cada Proyecto Institucional de Iniciación a la Docencia, sometido y aprobado por la CAPES, una determinada cuota de becas, con cinco modalidades, pasa a ser garantizada para la realización de las propuestas, contemplando a profesores de la universidad, de la escuela y, sobre todo, a los estudiantes en formación.

Fueran concedidas casi 100.000 becas para el incentivo a la formación docente en el marco de ese programa, pero nos interesan menos los números que las relaciones. Las estimativas y cifras oficiales no dan cuenta de lo que se teje en el *espacio-tiempo* de la formación en la escuela, con la escuela, entre maestros, profesores en formación y niños. Lo minúsculo, lo menudo, pasa desapercibido por la mirada que cuantifica. Se pierden los

gestos, lo que pulsa en la distancia que separa y aproxima las personas, los encuentros, las palabras, miradas y silencios compartidos y/o ofrecidos... se pierden las existencias singulares en los promedios aritméticos. Por ello, en este texto no queremos mirar hacia ellos, para los porcentajes o cuadros. Nos mueve lo pequeño, pero potente, que se teje y entreteje en la experiencia irrepetible del PIBID/ Educación Infantil de la UNIRIO.

La experiencia del PIBID/UNIRIO

De ocho subproyectos coordinados por la Universidad Federal del Estado del Rio de Janeiro⁶ –UNIRIO, vamos a volcar nuestra atención hacia las acciones desarrolladas por el subproyecto Pedagogía/Educación Infantil, puesto que este *espacio-tiempo* de formación es una de las posibilidades que percibimos de habitar la escuela desde otro lugar.

El campo donde se desarrollan las actividades de ese subproyecto es el Instituto Superior de Educación del Rio de Janeiro –ISERJ, una importante escuela en el escenario educacional del estado y del país desde finales del siglo XIX. Las actividades del subproyecto se desarrollan en este espacio desde 2014, y tienen como principios teóricos, epistémicos, políticos y metodológicos la investigación narrativa y la experiencia. Sin embargo, ¿qué significa partir de estos principios para pensar la formación docente? Podemos atribuir diversos sentidos para esta pregunta, mas queríamos atenernos a la idea de

desplazamiento.

En el subproyecto de Educación Infantil, nos dedicamos al par experiencia y sentido, comprendiendo teoría y práctica como dimensiones indisolubles de la experiencia, una vez que pensamos y vivimos el mundo a partir de los ecos, de las palabras, silencios y herencias que recibimos, y que, paradójicamente, ofrecemos al otro. En otras palabras: vivimos –o no– la experiencia atribuyéndole los sentidos y sinsentidos que nuestros mapas cognitivos, afectivos y relacionales posibilitan. O tal vez no sea nada de eso; tal vez la experiencia se dé justamente en el punto en que nuestros mapas cognitivos, afectivos y relacionales no alcanzan ni pueden alcanzar al acontecimiento, porque éste es suspensión del tiempo y de la lógica lineal, provocación a una otra manera de estar en el tiempo y de percibir lo pequeño, lo que todos los días pasa delante de nuestros ojos, a veces de manera imperceptible.

Invertir en esta relación epistemológica de hacerse docente significa interrogar un cierto modelo de formación de maestros prescrito, circunscrito al encarcelamiento de las certezas de un currículum –aquí comprendido como camino, volviendo a su origen etimológico– previsible. Creemos en la *formación docente en cuanto que experiencia*, desde caminos abiertos hacia muchas posibilidades que se constituyen al vivir el cotidiano escolar a cada día. Creemos, pues, en acciones de formación docente compartidas que den lugar a, como destaca Walter Kohan, *poner en cuestión lo que pensamos y lo*

que somos para poder pensar y ser de otra manera (Kohan, 2013: 166).

Juliane, una estudiante de Pedagogía vinculada al PIBID de Educación Infantil, en su tesis de grado nos dice:

Investigamos aquello que nos pasa investigando nuestro propio proceso formativo a través de narrativas orales, escritas y de imágenes. Estar atentas al acontecimiento, abiertas a la escucha, sensibles para mirar, estar de acuerdo, no estar de acuerdo, aprender y enseñar, nos posibilita vivir la investigación y la formación con los niños y con las maestras. De ese modo, es la experiencia quien nutre nuestro proceso de formación (Lira, 2017:17).

Juliane, allende sintetizar bajo qué perspectivas vivimos ese proceso de formación, señala algunos desplazamientos vividos en este camino de llegar a ser maestra. Desplazarse de la posición de alguien que sabe, y que por eso piensa que solamente enseña, para la posición de alguien que puede estar de acuerdo o no, que puede *aprender-enseñar* mientras enseña. Lo aprendido con Paulo Freire se vuelve presente: *quien enseña aprende mientras enseña, y quien aprende enseña mientras aprende* (Freire, 1997: 25).

Allende la comprensión de lo vivido en aula, la apuesta por una actitud de *atención al presente* (Larrosa, 2008) pasó a ser importante para nosotros en

las acciones y procesos de formación docente. Más que la imagen del profesor como productor de conocimiento, lo que puede potencializarse en esta perspectiva es la imagen de un profesor abierto a lo que da a pensar, expuesto a lo que no se conoce todavía, a lo que se presenta en las relaciones pedagógicas vividas con los niños, entre los niños, entre adultos y niños, entre adultos y adultos, y, sobretodo, expuesto al aprendizaje que puede potencializarse en éste y con este proceso: la comprensión de la docencia como un ejercicio de sensibilidad que, al vivir el acto educativo bajo el binomio experiencia/sentido, se abre a la circularidad *práctica-teoría-práctica*.

Práctica que muchas veces interroga nuestras certezas; cuestiona y confirma teorías; nos provoca y exige la elaboración de preguntas que nos permitan seguir pensando desde la propia práctica cotidiana y desde la *conversación* entre práctica y teoría. Una conversación que nos posibilite narrar lo vivido, los sentidos y los no-sentidos de las lecturas realizadas. *Una narrativa que se pregunta por lo sucedido, interrogándose ante lo otro, ante sí en relación a eso otro* (Contreras Domingo, 2016).

Escritura y potencia: de las relaciones con los tiempos y otros modos de ser...

De manera más o menos frecuente, de modos estilísticos tan diversos cuanto el número de participantes de este subproyecto, la escritura gana en

nuestras acciones una importancia central, pues es con ella que desafiamos la cronología y retornamos a situaciones vividas para, desde ahí, ampliar la durabilidad del tiempo y los sentidos de lo que nos ha pasado. El retorno al registro de lo que se vivió vuelve posible ampliar las ideas y reflexiones que, en el calor de los acontecimientos que atraviesan el cotidiano escolar, intentamos capturar en las palabras que lanzamos sobre las hojas de nuestros cuadernos, en la pantalla de nuestras computadoras y celulares. En una de nuestras Ruedas de Conversación sobre nuestros cuadernos de campo y nuestras escrituras, nos decimos:

- *Escucho alguna cosa de los niños y ya apunto en el celular y paso al cuaderno después... Me gusta grabar también.* (Priscila, estudiante del PIBID).
- *Voy tomando notas e intento apuntar, siempre que posible, las charlas de los niños. Y registrar en fotos también.* (Juliane, estudiante del PIBID).
- *Tengo un cuaderno propio para el Pibid. Intento escribir cada semana. Las rutinas vividas en la escuela son las mismas, ¡pero lo vivido no lo es! Anoto en el celular las charlas de los niños. Saco fotos también. No consigo escribir en notas. ¡No consigo!* (Beatriz, estudiante del PIBID).
- *Saco muchas fotos. Paso todo en limpio. Este pasar en limpio me hace reflexionar y pensar sobre*

lo vivido. Tomo notas. Pasar en limpio y mirar las fotos me ayudan.
(Bianca, estudiante del PIBID).

Modos distintos y semejantes de registrar, inexactamente iguales. Soportes distintos y también iguales para registrar lo vivido por cada uno de nosotros y por todos nosotros desde aquello que nos sucede, que nos acontece, que nos provoca a pensar. *Registro-datos* –apuntes más cortos y más largos, notas, fotografías– de una investigación narrativa de formación que nos cuenta y a veces sólo señala o indicia situaciones compartidas cotidianamente con los niños y niñas y maestras en aula, en diferentes espacios y tiempos de la escuela, de esta escuela. Nos interesa a nosotros el sentido vivido y no la clasificación y categorización de los registros como “datos de una investigación”. Quién sabe, el acto de registrar, más que los registros mismos, posibilite una *mirada atenta* que, como nos dice Fabiana Olarieta (2016), “abre la ocasión para el sentido, pues el sentido no está en el mundo”. Quién sabe, el acto de registrar como un ejercicio cotidiano pueda aproximarnos de una *distancia poética*. Es el autor Fernando Bárcena quien destaca:

La llamo “poética” porque la derivo de la antigua palabra griega *poiesis*, que aunque técnicamente designa el tipo de actividad que se mide por sus resultados, originalmente significaba otra cosa: al arte de hacer visible algo, el trabajo –propio del artista o del poeta–, de un hacer que

crea algo, mostrarlo. *Producción de la presencia*. Así, cuando nos queremos hacer presentes en algo, ante alguien, o ante nosotros mismos, nos convertimos en artistas, en creadores, en poetas. Hay actividades, como la de enseñar, que tienen que ver con eso: enseñar es producirse a sí mismo en lo que se hace, como el pintor que hace su cuadro, el músico en su partitura, el escultor en su escultura (Bárcena, 2012: 50).

Una *distancia poética* reclama la *producción de la presencia*. Reclama que estemos atentos a aquello que el pensar nos provoca. Registrar puede provocarnos a pensar. Puede provocarnos a escribir... Posibilidades que nos alejan de las garantías y de las seguridades, inscribiéndonos, por lo tanto, en el campo de la apuesta. Un campo donde las dudas y las sorpresas están presentes. ¿Cómo prever y asegurar la ocurrencia de los aprendizajes? ¿Y los cambios? ¿Y las transformaciones? Sin embargo, podemos tal vez preguntar por las resonancias, por los sentidos producidos en las relaciones educativas, pedagógicas y de formación vividas. Preguntarnos: ¿y esto?, ¿qué sentido tiene? Para nosotros, formar e investigar, formándose e investigándose, es también, y sobretodo, “producirse a sí mismo en lo que se hace”. Y, para esto, hay que arriesgarse, exponerse, abrirse a la experiencia.

Los registros cotidianos realizados

por y en el grupo del PIBID –*registros-memorias*– posibilitan nuevas y otras escrituras –*escrituras-informes*–, que van interrogando modos aprendidos de escribir como descripción, información, explicación. Un proceso que nos tiene dado mucho que pensar acerca de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los niños y niñas, con la niñez, con los saberes, con los espacios, con los tiempos, con los procesos de formación compartidos. ¿Pues cómo escribir desde un vivido que nos pregunta? ¿Desde la propia experiencia?

En el ejercicio de escribir, la (re) escritura de los informes semestrales va siendo tejida desde los *registros-memorias*: una pregunta como que perdida en el medio de la hoja; lo que dijo un niño y/o la maestra; notas aparentemente desarticuladas; una situación vivida y registrada con detalles; el dibujo y/o la escritura de un niño en nuestros cuadernos de campo (ellos, los niños y niñas, con frecuencia nos piden los cuadernos que circulan entre ellos); una escritura realizada rápidamente y casi incomprendible; fotografías del día-a-día en la escuela. *Registros-memorias* que, en el movimiento de escribir, activan recuerdos, olores, sonidos, encuentros, descubrimientos vividos, aprendizajes, desafíos enfrentados. Y el propio movimiento de escribir nos invita a *ensayar otros modos de decir y de pensar*, pues *escribir es una de las formas en la que a veces se da el pensamiento* (Larrosa, 2009: 195).

Las *escrituras-informes* y las *escrituras-monografías*⁷ de algunas

estudiantes hablan de ese proceso de formación-investigación:

(...) Por eso también la importancia del cuaderno de campo. Es en él que registro lo vivido con los niños, sus charlas, actitudes, las prácticas realizadas, gestos mínimos que dicen mucho sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyen para mi formación, no sólo en cuanto maestra, sino personal. Es a él también que retorno para buscar esas vivencias y recordarlas para el proceso de escritura, lo que constituye una posibilidad de reflexión y de aprendizaje con la propia práctica. (Ana Clara, estudiante del PIBID, texto de la monografía en producción, 2017).

Comparar mi primer informe con el actual es sorprendente, primeramente por su tamaño, percibir mi desarrollo en la escritura también es algo que el PIBID me permitió. El curso de humanidades nos hace leer y escribir mucho, pero uno de los más grandes problemas que tenemos es la falta de retorno sobre nuestra escritura y la orientación es muy importante para que tengamos conciencia de los aspectos que debemos mejorar; la cuestión de la nota también es algo que estorba, infelizmente todavía sobrevaloramos esto y nos olvidamos de la importancia de la calidad de nuestra formación, nuestra escritura en el informe no

sufre la presión de un juzgamiento, ella es más una orientación. Aprendí que sólo voy a mejorar mi escritura en el ejercicio del escribir. (Bianca, estudiante del PIBID, Informe, diciembre, 2016).

Las escrituras nos invitan. Son narrativas que (...) hacen del propio escribir un ejercicio también vivo de significación, de pensamiento que acompaña a la experiencia, preguntándose por lo que ésta tiene por comunicar (Contreras Domingo, 2010: 250). Y porque absorbida por el pensamiento que acompaña a la experiencia, la escritura se direcciona a un otro, a lo otro. Escribimos, en el Pibid, porque escribir es un modo de pensar y de pensarse, mas también de darse a leer, de ponerse desnudo. Y solamente nos desnudamos en relación a nuestras ideas y creencias, a nuestras utopías y acciones frente a nuestros pares. Escribir y pensar son acciones formativas que se tejen entre amigos, con amigos. La amistad como ejercicio de llegar a ser otro en el encuentro con el otro.

Este modo de relacionarse con la escritura, de inscribirse en la escritura, es una apuesta importante en los movimientos del hacerse docente. Desconfiamos que este movimiento se dé justamente porque, al escribir, al establecer esta relación con el escribir, se va volviendo posible compartir un poco del impacto que lo vivido nos ha ocasionado. Es en la experiencia de sumergirse en el flujo de un tiempo que se abre con las incertezas de una escritura, sin saber qué rumos ésta puede tomar al escribirse

sobre lo experimentado, que vamos percibiendo los desplazamientos. Una escritura que es potencia. Una escritura que no es descripción: es narrativa. Una *escritura-investigación* que no limita el ser maestro a la certeza de la técnica, sino que nos mueve por las incertezas y sorpresas de un camino infantil, siempre infantil, que nos lleva a ser maestros en las bellezas de lo imprevisible.

Escribimos para decir de lo que vivimos, pero también para decir cómo lo vivido repercute en nosotros. Escribimos para hacer sonar nuestras palabras, temblar nuestros silencios. Y preferimos el silencio al acto de silenciar. El silencio es también resultado del asombro, única respuesta posible frente a la experiencia que nos sacude, nos zarandea, nos saca del lugar. Silenciar, en contrapartida, es guardar la voz propia, esconderla.

En el PIBID/ Educación Infantil de la UNIRIO experimentamos la escritura de lo que nos pasa como una posibilidad de –al revivir, recordar y documentar lo que vivimos, al documentar las menudencias desechadas del cotidiano– poder encontrar a nosotros, charlar, intercambiar impresiones, puntos de vista, ideas, saberes y no saberes. ¡La escritura como un dispositivo formativo que vuelve posible el desplazamiento en el proceso de llegar a ser profesor **con** el otro! ¡Y vivimos esto porque una política nacional, iniciada por un gobierno de un presidente sindicalista, considerado por muchos un analfabeto, nos ha ofrecido horizontes de posibilidades para llegar a ser profesores otros, con otros profesores y/o futuros profesores,

docentes en formación! Tal hizo posible otra relación con el conocimiento, con la escritura y con la investigación, pensadas como dimensiones de un mismo proceso: llegar a ser un sujeto autor en el mundo, con el mundo y con los otros...

Actualmente, tal política de formación está siendo amenazada; no es cierta su continuidad, tampoco la manutención de su proyecto inicial. El golpe de Estado brasileño de 2016 no sólo ha depuesto la presidenta electa, ¡como ha derrocado un proyecto de gobierno y de país elegido por más de 50 millones de votos! Y juntamente con este proyecto, una política educacional, social y económica. En las actuales proposiciones del gobierno ilegítimo de Michel Temer, representante del ideario de la derecha brasileña, la docencia es presentada como una actividad menor, lo que culmina en el absurdo de la revisión de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que admitiría ahora que personas sin formación específica ni pedagógica, portadoras tan sólo de un no explicado “notorio saber”, puedan dar clases. En la televisión, un conocido presentador hace publicidad de un curso de complementación pedagógica, acentuando la posibilidad de “dar clases” como una actividad de complementación de renta.

Sí, el golpe de 2016 hizo del Brasil de 2017 un país cuyos rumbos de la educación, pero también de la democracia y de la nación, son inciertos. Asistimos estupefactos, exasperados, a un proyecto de gobierno en cuyo núcleo está el desmantelamiento de lo público

y la imposición de lo privado. Llegamos al absurdo de ver el abandono de hospitales; universidades y escuelas sin inversión; el sueldo de funcionarios atrasado más de tres meses. Todo lo sólido se desvanece en el aire. Las esperanzas revividas por un gobierno de izquierda, que luego se volvería de centroizquierda, se desbarbolaron con la velocidad de una llama que quema la hierba seca. Sus combustibles fueron un legislativo orientado hacia el mercado y hacia los intereses de las grandes empresas y bancos; una judicatura omisa; una prensa vendida, tendenciosa y que muchas veces falta a la verdad; y una clase media rabiosa por ver sus privilegios de antaño siendo divididos con una franja poblacional históricamente privada de toda suerte de servicios públicos y de derechos.

Los números no cuentan nada de eso. Ellos no dan cuenta de que es el deseo de potencia que nos hace seguir adelante. Ellos no hablan sobre la fuerza, la potencialidad del encuentro, de los cambios, de lo que se comparte, de las ruedas de conversación... Los números no saben ni pueden hacer saber que es en la clandestinidad de las relaciones, en el silencio de los días que se suceden casi imperceptibles con su algarabía muda, en las repeticiones jamás idénticas, que nos hacemos y nos fortalecemos. No, nada dicen los números sobre por qué escribimos: escribimos porque las palabras no caben en nosotros, porque escribir es una forma de continuar el mundo, porque escribir es también un grito, una

protesta, una manera de estar presente en el mundo, en este mundo donde vivimos, a pesar de los absurdos, de la injusticia, ¡de las dictaduras disfrazadas de democracia! Escribimos porque la escritura es una posibilidad de encontrar a nosotros mismos –y de perdernos. Nos perdemos como quien transita por callejones que apuntan siempre hacia el horizonte: esta línea que nos impulsa y hace seguir. ¡Sí, seguimos! Seguimos porque estar con el otro, pensar con el otro, estremece en nosotros nuestras fuerzas más improbables. Y entonces podemos pensar entre amigos, con amigos –a pesar de los sueldos atrasados, a pesar de la falta de comida para los niños en la escuela, a pesar de la falta de limpieza en la escuela, que ocurren porque el gobierno del estado no paga los salarios de las personas responsables por este servicio ni envía productos de limpieza para la escuela.

Ahora bien, tenemos muchos motivos para no estudiar, no escribir, no seguir la investigación, pero tenemos también una razón muy fuerte para hacerlo: quien bucea en las aguas de la experiencia, quien se deja absorber por la fuerza que el pensar compartido provoca, hace del escribir, del hablar y del investigar una forma de vida. Y, como nos provoca a pensar Walter Kohan (2016), en el PIBID/ Educación Infantil de la UNIRIO, buscamos escribir, investigar y pensar *frente al mundo*, ¡en él, con él, desde él! De nada sirven la formación, la investigación y la escritura sino para dar a nosotros la oportunidad de ser otros.

Notas

1. Posdoctora en Educación/ Universidad de Buenos Aires. Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordinadora de la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiências (Red Formad). Líder del Equipo de Investigación Prácticas Educativas y Formación del Profesorado (GPPF). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc Dirección: Avenida Pasteur, 458 - Urca Prédio do CCH – Térreo 22290-240 , Rio de Janeiro – RJ, Brasil Teléfono: 5521 2542-2281 carmensanches.unirio@gmail.com

2. Profesor del Colegio de Aplicación del Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), Brasil. Integrante del Grupo de Investigación ArteGestoAção/ INES. Estudiante del curso de doctorado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), con beca CAPES (PDSE 19/ 2016). Integrante del GPPF y de la Red Formad. Dirección: Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras Instituto Nacional de Educação de Surdos, DEBASI 22240-003, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Teléfono: 5521 2285-7546 tribeiro.ines@gmail.com

3. Profesor de la Red Pública de Educación de Duque de Caxias, RJ. Estudiante del curso de doctorado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Integrante del GPPF y de la Red Formad. Dirección: Avenida Pasteur, 458 - Urca Prédio do CCH – Térreo 22290-240 , Rio de Janeiro – RJ, Brasil Teléfono: 5521 2542-2281 pedagogo@hotmail.com

4. Acción de formación vinculada a la *Red de Formación Docente: narrativas y experiencias* (Rede Formad). Se trata de una red constituida por diferentes grupos de las regiones Sudeste, Sur, Nordeste y Norte de Brasil, a la cual nos vinculamos como docentes y estudiantes. La Rede Formad también se asocia, en carácter de colaboración, a otras redes de la Argentina, México y Colombia, formando parte, como red convocante, de los Encuentros Iberoamericanos de Redes y Colectivos Docentes que realizan investigaciones desde la escuela y en la escuela.

5. Este decreto actualiza lo que disponía el Decreto nº 6.755, de enero de 2009.

6. Convocatoria nº. 02/2014 (2014-2018) UNIRIO/CAPES: los ocho subproyectos se vinculan a las siguientes carreras: Ciencias de la Naturaleza, Filosofía, Letras, Música, Pedagogía (que cuenta con tres subproyectos: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria), allende un subproyecto de naturaleza Interdisciplinaria.

7. Cuatro estudiantes se encuentran en el proceso de escritura de sus textos monográficos con entrega prevista para diciembre de 2017. Desde 2014, cinco monografías fueron producidas por estudiantes del PIBID, todas de la carrera de Pedagogía, que eligieron como tema el proceso de formación docente experimentado en el subproyecto PIBID/Educación Infantil.

Bibliografía

BÁRCENA, F. (2012). El aprendizaje eterno – filosofía, educación y el arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: CONTRERAS, J.; PÉREZ de LARA, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

KOHAN, W. (2016). Sobre a escrita acadêmica, a política e a amizade... En: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (orgs.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina.

KOHAN, W.; REZOLA, R. (2013). ¿Para qué nos sirve la experiencia filosófica en la educación? En: REZOLA, R. (Ed.). Otra educación es posible. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (2009). Palabras para una educación otra. En: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.). Experiencia y alteridad en educación. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

LARROSA, J. (2008). Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação. En: BORBA, S.; KOHAN, W. Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, jan.- abr., pp. 20-28.

LIRA, Juliane C. F. de. (mimeo). Formação Docente na circularidade *prácticateoriaprática*: experiências vividas no PIBID/UNIRIO. Monografia de Graduação. 44 f. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

OLARIETA, B. F. (2016). Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; MORAIS, J. F. S. (2014). Formação Docente Instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Aleph, v. 11, n. 22.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SUÁREZ, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. (coords.). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editora da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires; CLACSO.